

保育者の「活動構想」のあり方に関する研究

著者	青木 一永
学位名	博士（教育学）
学位授与機関	大阪総合保育大学大学院
学位授与年度	2018
学位授与番号	甲第17号
URL	http://doi.org/10.15043/00000940



様式第 3 号

学位請求論文

論文題目

保育者の「活動構想」のあり方に関する研究

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻
博士後期課程 2014 年 進学

氏名 青木 一永

目次

序章 研究の目的と方法.....	1
1. 本研究における問題の所在.....	1
2. 研究の目的	2
3. 研究の方法と論文構成.....	3
4. 本研究の意義	4
5. 保育と教育の用語の使用について.....	5
第1章 「活動構想」の課題.....	6
1. 活動に着目する背景	6
2. 教育・保育要領に見る「活動構想」の主体.....	9
3. 「活動構想」の課題	14
4. 本章のまとめ	15
第2章 先行研究に見る「活動構想」.....	16
1. 目的	16
2. 方法	16
3. 先行研究に見る「活動構想」.....	16
4. 保育者養成校のテキストに見る「活動構想」	19
5. 関連する先行研究から見る「活動構想」	47
6. 先行研究から見る「活動構想」のあり方.....	62
7. 本章のまとめ	79
第3章 日常的な「活動構想」の実態	80
1. はじめに	80
2. 目的と方法	80
3. 結果	84
4. 考察	99
5. 本章のまとめ	104

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程.....	105
1. はじめに	105
2. 目的と方法	105
3. 結果	110
4. 本章のまとめ	201
第5章 「活動構想」の径路の類型化	204
1. はじめに	204
2. 目的と方法	204
3. 結果	205
4. 考察	224
5. 本章のまとめ	228
第6章 保育者の「活動構想」のあり方.....	230
1. はじめに	230
2. 「活動構想」の TLMG の作成.....	230
3. 保育者の「活動構想」のあり方.....	231
4. 本章のまとめ	254
終章 総合考察.....	256
1. 各章のまとめ	256
2. 研究の結果	257
3. 総合考察	258
4. 本研究の課題	260
補章 「活動構想」の手がかりと充実に向けた取り組み案.....	262
1. 「活動構想」の手がかり.....	262
2. 「活動構想」の充実に向けた取り組み案.....	266
引用参考文献	277
謝辞.....	293

序章 研究の目的と方法

1. 本研究における問題の所在

1969（昭和 44）年に、当時の幼稚園教育要領の改訂にかかわった坂元は、小学校の「学習指導要領のように窮屈なものを決めてはいけない、できるだけ弾力のあるような、そういうことばで幼稚園の基準を決めるべきだ」と述べると同時に、「日本全国の幼稚園に、たとえば小学校の二年のアサガオならアサガオの種を植えるというようなことを決めてしまう、そういうことは幼稚園ではしたくないわけです。（中略）具体的にどういう活動をし、どういう題材をとるかというようなことは、それは各幼稚園にまかせるといったような角度でもって幼稚園教育要領ができたわけです。」と述べている¹⁾。このような方向性は大綱的に示されている現在の幼稚園教育要領等のガイドラインにも引き継がれていると言える。一方で 1971（昭和 46）年に坂元²⁾は次のようにも述べている。「端的に言って、とどのつまり、幼稚園や保育所は、幼児に対してどういうことをさせたらいいのか、といったことがいつも問題なのである。それは、すべての現場の教育者たちが身を持って問いかけている課題であって、何かしらかわりながら、どこかにはっきりしないものが残るのである。ときにはあせってつかもうとしたり、ときにはあきらめてしまったりするのであるが、いつも、心にかかって離れないもやもやした思いなのである。」

2017（平成 29）年に改訂された幼保連携型認定こども園教育・保育要領³⁾（以下、「教育・保育要領」と言う。）では、「園児の行う具体的な活動は、生活の流れの中で様々に変化するものであることに留意し、幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう必要な援助をすること」（傍点筆者）と記され、保育者は直接的な指導をする存在ではなく間接的に援助する存在として求められている。

しかし井柳⁴⁾が保育の活動を、保育者からの意図的な投げかけによる活動と、保育者の引き出しによる活動及び子ども自身が発見し選択する活動の三つに分類したように、保育者が意図的に活動を投げかける場面もある。

つまり、保育者は何らかの活動を構想しているということが言えよう。そしてその内容については、小学校では国の定めに則って作成された教科書を主な教材として系統的に学習されるのに対して、保育の場合、教科書や教師用指導書のようなものはなく、保育者が子どもとの関わりの中で創意工夫していかななくてはならない⁵⁾。また、保育は活動単位、時間区分、環境の自由さや多様さ、柔軟さがあるとともに、「保育者の意識、取り組み次第

で子どもと共に個性的に保育を創造することができる」⁹⁾からこそ、その具体の姿は多種多様となる。つまり、保育の活動の内容は非常に幅広い一方で、どのように構想するのかは個々の保育者に委ねられている。そして、子どもの自発的な活動や子どもの主体性が大切にされるからこそ、子ども理解に基づいて臨機応変に対応したり、子どもとの相互作用によって進めていくことが求められ、手順の明確化やマニュアル化は適さないし、それが避けられてきたと言えるだろう。

そうはいえども保育者の立場からすれば、子ども理解に基づいてと言うような表現はどこか漠然としているとともに、結局のところそれぞれの子どもや個別具体のケースごとに考えるしかないとなれば、はたしてどのように活動を構想すればいいのか雲をつかむような思いにならざるを得ない。そして、他者の創造的な保育実践を見て「なぜあんな保育ができるのだろうか」と疑問に感じたり羨望の眼差しを送ったりすることになる。坂元が「もやもやした思い」と述べた当時から、教育・保育要領等のガイドラインは変遷してきているものの、保育者は今もなおそのような思いを抱き続けているのではなかろうか。

2. 研究の目的

前節の問題の所在を踏まえて、本研究の目的は、以下の2点とする。

- ① 保育者による活動の構想の実態を明らかにする。
- ② 保育者による活動の構想のあり方を検討するうえでの仮説を示す。

保育においては子ども理解が重要であると同時に、子どもの自発的な活動を尊重するため、子どもの状況や子どもの興味・関心に基づいて展開される必要があるのは言うまでもない。それを支えるものとして指導計画が存在し、仮説としての子どもの活動が記載されるわけであるが、子どもの自発的な活動や環境を通した保育が強調されるあまり、保育者はどのように活動を構想するのか明確にされてこなかったのではなかろうか。つまり、指導計画の作成に向けて何らかの活動を構想する際に生じる保育者としてのさまざまな思いや葛藤は、指導計画編成論と保育者論の狭間にあるとも言え、こうした保育者の活動の構想の実態を明らかにしていく必要があると考える。そのため本研究は、保育者の活動の構想に関してこうすればこうなるというようなマニュアル的なものを示そうとするものではなく、保育者による活動の構想の実態を明らかにすることを通して、そのあり方を検討していくうえでの一視座を示していくものとした。

なお、本研究で対象とする活動は必ずしも保育者からの意図的な投げかけによる活動に

限るものではない。なぜならば、奥山ら⁷⁾が「幼児の自発的活動を中心とする保育においても具体的活動の見通しのない保育実践はありえない」と述べるように、保育者は活動の見通しとして、何らかの活動のイメージを持ち、環境を構成したり、子どもと関わったりしているからである。

そして、本研究でいう活動の構想については「活動構想」として表し、保育者として比較的短期での展開を想定して保育における何らかの具体的な活動内容のイメージを持つことを指し、その活動内容には環境構成や導入の方法、保育者の関わりを広く含むものとする。なお、指導計画が「ねらいや内容、環境構成、子どもの姿や活動の予想、保育者の援助などを見通し、記していくもの」⁸⁾であるのに対して、本研究で言う「活動構想」は、何らかの具体的な活動内容のイメージが生成される段階を指すとともに、このイメージを「活動イメージ」として表すこととする。

3. 研究の方法と論文構成

本研究の目的を達成するために、以下の研究方法をとった。第1に、教育・保育要領や先行研究において、活動や保育者による「活動構想」がどのように位置づけられているか整理を行った。そして保育者へのインタビューを通じて、保育者の「活動構想」の実態を明らかにするとともに、先行研究等の結果も踏まえて「活動構想」のあり方を見出していくこととする。

本研究は、第1章から第6章によって構成されている。

第1章では、教育・保育要領において活動がどのように位置づけられ、また、保育者による「活動構想」がどのように想定されているかを明らかにする。第2章では、「活動構想」に関する先行研究を整理するとともに、保育者養成校での使用が想定されるテキスト及び保育者の思考や意思決定に関する先行研究から、先行研究から見る「活動構想」のあり方を見出していく。第3章では、保育者への半構造化面接を通じて、保育者が日常的にどのように「活動構想」を行っているかを明らかにする。第4章及び第5章では同じく保育者への半構造化面接の内容をTEA (Trajectory Equifinality Approach) を用いて、具体の保育実践における「活動構想」の実態を明らかにする。第6章では、第1章から第5章までで明らかになったことを整理し、保育者の「活動構想」のあり方を検討するうえでの仮説を見出し、終章として、本研究における成果と課題を整理する。

なお、本研究が保育の実践現場において有効に活用され、保育実践者の「もやもやした

思い」の解消につながるよう、補章として本研究を踏まえた「活動構想」の手がかり（試案）と充実に向けた取り組み案を示したい。

4. 本研究の意義

本研究の意義としては以下の点が挙げられる。

（１） 「活動構想」の過程の可視化

① 語りをもとにした「活動構想」の可視化

金澤⁹⁾が、保育方法は状況や関係性、保育者の願い、保育者の価値観などが絡み合い保育者の思いとなって選択されるもので、本人によって自覚的に語られなければ方法の妥当性を検討することができないと述べているように、保育者の「活動構想」の理由は当人の思いの中に秘められる部分が多い。しかしながら、後述するように先行研究では、保育者の語りから「活動構想」過程を可視化した研究は見当たらない。本研究では、保育者への半構造化面接から得られる語りから、外観からは見いだせない保育者の「活動構想」の過程を TEA を活用して可視化する。

② TEMによる「活動構想」の追体験

第4章では、それぞれの保育者の語りを TEM (Trajectory Equifinality Modeling) を用いて可視化している。TEM は時間を捨象しない分析手法であるため、時系列的なプロセスを明示することにより保育者が本プロセスを追体験できる。境ら¹⁰⁾は子どもの経験を TEM で表し、子どもが経験した内容を追体験するように理解できると指摘しているが、これは保育者の経験についても同様に指摘できよう。他者の実践事例を TEM で表すことで、保育者がそれを追体験することができ、「活動構想」のあり方を考えることに貢献すると言えるだろう。

（２） 実践外における「活動構想」の実態の提示

また本研究では、第3章において保育者の日常的な構想の実態に焦点を当てており、これまでの先行研究で触れられてこなかった日常生活などの実践外も含む生活全体を通した「活動構想」の様子を表している。保育者自身のプライベート時間における「活動構想」の実態や、プライベートでの生活経験や成育過程での経験が「活動構想」に影響を与えている様子を明らかにし、リアリティを持った形で「活動構想」における視座を提供することは「活動構想」にかかる「もやもやした思い」を幾ばくか払しょくできるように思われる。

5. 保育と教育の用語の使用について

本研究においては、以下の理由により、幼稚園における教育、保育所における保育、幼
保連携型認定こども園（以下、「認定こども園」という）における教育及び保育を一体のも
のとしてとらえ、「保育」という語句で統一して使用する。また、参照・引用する現行の保
育に関するガイドラインについては、特に断りがない場合、教育・保育要領³⁾を用いるこ
ととする。

- ・ 1963（昭和 38）年に文部省と厚生省の両局長からの通知¹¹⁾により「保育所のもつ機
能のうち教育に関するものは幼稚園教育要領に準ずることが望ましい」とされたこと
- ・ 過去、保育所保育指針改定が幼稚園教育要領の改訂内容を踏まえて行われてきたこと
- ・ 2017（平成 29）年には幼稚園教育要領¹²⁾、保育所保育指針¹³⁾、教育・保育要領³⁾が
同時改訂となるとともに、3 歳児以上の教育に関する記述がほぼ統一され、幼稚園におけ
る教育、保育所における保育、認定こども園における教育・保育が変わりのないものとし
て扱われるようになったこと。

第1章 「活動構想」の課題

1. 活動に着目する背景

保育は環境を通して行うこととされているが、その一方で教育・保育要領では、「資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育む」、「教育及び保育は、園児が自ら意欲をもって環境と関わることによりつくり出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図る」とされ（傍点筆者）、「活動」は保育の中心的要素と位置付けることができる。

そのため、「環境を通して」行うことと「活動を通して」行うこととの関係性を整理しておきたい。環境を通した教育・保育については、「幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、認定こども園法第2条第7項に規定する目的及び第9条に掲げる目標を達成するため、（中略）環境を通して行うものである」（傍点筆者）と示されている一方で、活動については「幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、園児が自ら意欲をもって環境と関わることによりつくり出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図る」（傍点筆者）とされ、「その目標」とは教育・保育要領の総則に掲げられている認定子ども園の教育・保育の目標ということになる。これらを整理すると図1-1及び表1-1の通りとなる。

これから言えるのは、「環境を通して」保育を行うのは、認定こども園の目的（法第2条第7項）及び目標（法第9条）を達成するためであり、「具体的な活動を通して」保育を行うのは、認定こども園の目標（法第9条）を達成するためである、ということである。つまり、目標より上位に位置づけられる認定こども園の目的（法第2条7項）を達成する方法として、「環境を通した教育・保育」を位置づけていることから、環境を通した保育の方が具体的な活動を通して行うという保育の方法を包括していると捉えることができる。そして、「活動を通して」という点については、教育・保育要領に「園児が自ら意欲を持って環境と関わることにより作り出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図る」（傍点筆者）とされていることからすると、環境を通した保育が前提としてあり、そのより具体的な姿として「活動を通して」という保育の姿を見て取ることができる。

つまり、環境を通した保育は認定こども園法に規定される目的及び目標を達成するため、活動は教育・保育要領の目標を達成するための方法として整理することができ、活動に焦点を当てることは保育実践の具体的なあり方を考えるうえで必要不可欠と言えるであろう。

玉置¹⁴⁾も、幼稚園教育要領等の戦後の幼児教育におけるガイドラインが、子どもの経験・活動に焦点を当てていると指摘するとともに、「活動」は子どもの経験の内容を指し、「活動」を通してこそ「経験」が蓄積されていくと述べている。また、幼児教育においては、幼児教育のねらいや目標はどのような認識や技能をどのように与えたのかで決まるのではなく、どのような活動の構造を保育カリキュラムが予定しているかによって基本的には規定されると述べ、また、活動の構造が質的・量的に発展していくことによって、幼児は発達を遂げていくと指摘している。

つまり、保育は環境を通して行うことを前提としつつ、より具体的なあり方としては活動を中心的な要素としていると言えるのではなかろうか。

そして、保育所保育指針は2017年の告示によって、「子どもの発達や成長の援助をねらいとした活動の時間については、意識的に保育の計画等において位置づけて、実施することが重要である」（傍点筆者）と追記され、より「活動」という視点をもって、保育者が意識的に活動を想定し実施していくことが求められているように思われる。

そこで本研究においては、保育の中心的要素として「活動」に着目し、その構想のあり方について論を進めていくこととする。

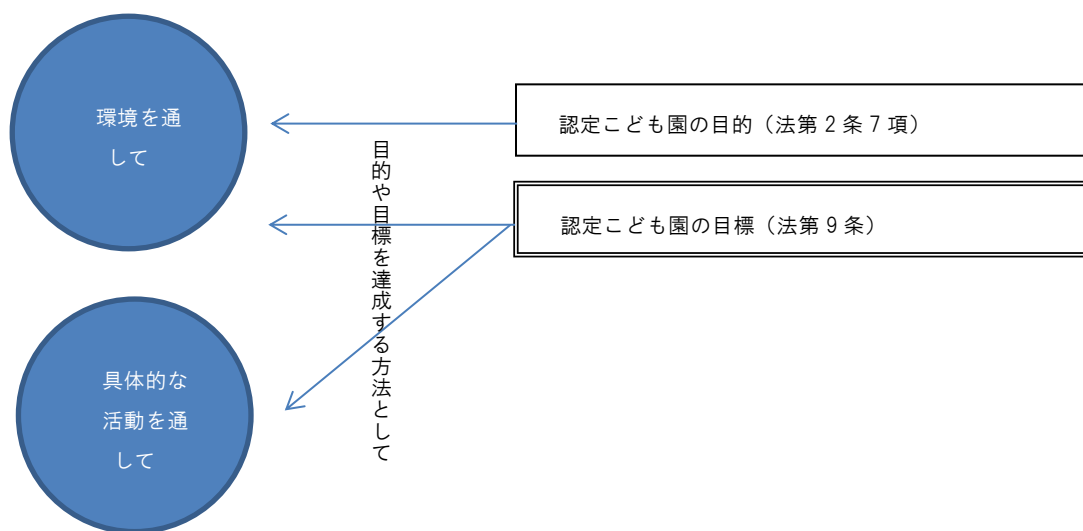


図1-1 環境を通した保育と具体的な活動の位置づけ

第1章 「活動構想」の課題

表 1-1 環境を通した保育と活動の法的根拠

環境を通して	<p>幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章 総則</p> <p>第1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等</p> <p>1 法保連携型認定こども園における教育及び保育の基本</p> <p>乳幼児期の教育及び保育は、子どもの健全な心身の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（以下「認定こども園法」という。）<u>第2条第7項に規定する目的及び第9条に掲げる目標を達成するため、乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含めた園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない。</u></p>	<p><u>認定こども園法第2条第7項</u></p> <p>この法律において「幼保連携型認定こども園」とは、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして満三歳以上の子どもに対する教育並びに保育を必要とするこどもに対する保育を一体的に行い、これらの子どもの健やかな成長が図られるよう適当な環境を与えて、その心身の発達を助長するとともに、保護者に対する子育ての支援を行うことを目的として、この法律の定めるところにより設置される施設をいう。</p> <p><u>認定こども園法第9条</u></p> <p>幼保連携型認定こども園においては、第二条第七項に規定する目的を実現するため、子どもに対する学校としての教育及び児童福祉施設（児童福祉法第七条第一項に規定する児童福祉施設をいう。次条第二項において同じ。）としての保育並びにその実施する保護者に対する子育て支援事業の相互の有機的な連携を図りつつ、<u>次に掲げる目標を達成するよう当該教育及び当該保育を行うものとする。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 一 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。 二 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。 三 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと。 四 日常の会話や、絵本、童話等に親しむことを通じて、言葉の使い方を正しく導くとともに、相手の話を理解しようとする態度を養うこと。 五 音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと。 六 快適な生活環境の実現及び子どもと保育教諭その他の職員との信頼関係の構築を通じて、心身の健康の確保及び増進を図ること。
具体的な活動を通して	<p>幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章 総則</p> <p>第2 教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画等</p> <p>2 指導計画の作成と園児の理解に基づいた評価</p> <p>(1) 指導計画の考え方</p> <p>幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、園児が自ら意欲をもって環境と関わることによりつくり出される<u>具体的な活動を通して、その目標の達成を図るものである。</u></p>	<p>幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章 総則</p> <p>第1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等</p> <p>2 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の目標</p> <p>幼保連携型認定こども園は、家庭との連携を図りながら、この章の第1の1に示す幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本に基づいて一体的に展開される幼保連携型認定こども園における生活を通して、生きる力の基礎を育成するよう<u>認定こども園法第9条に規定する幼保連携型認定こども園の教育及び保育の目標の達成に努めなければならない。</u>幼保連携型認定こども園は、このことにより、義務教育及びその後の教育の基礎を培うとともに、子どもの最善の利益を考慮しつつ、その生活を保障し、保護者と共に園児を心身ともに健やかに育成するものとする。</p> <p>なお、認定こども園法第9条に規定する幼保連携型認定こども園の教育及び保育の目標については、発達や学びの連続性及び生活の連続性の観点から、小学校就学の始期に達するまでの時期を通じ、その達成に向けて努力すべき目当てとなるものであることから、満3歳未満の園児の保育にも当てはまることに留意するものとする。</p>

※認定こども園法の正式名称は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律という。

2. 教育・保育要領に見る「活動構想」の主体

(1) 子どもによって選択・展開される活動

このように保育の中心的要素として活動が位置付けられるが、教育・保育要領においては、「具体的なねらい及び内容を明確に設定し、適切な環境を構成することなどにより活動が選択・展開されるようにする」（傍点筆者）とされるとともに、「園児の行う具体的な活動は、生活の流れの中で様々に変化するものであることに留意し、幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう必要な援助をすること」（傍点筆者）と記され、活動の選択・展開の主体は保育者ではなく、子どもであると読み取れる。林¹⁵⁾も、「ねらいの達成のための活動を選択し配列することが指導計画だとされていた考えから、子ども自身が必要とする活動が子ども自身によって選択・展開されるように環境を構成することが指導計画であるとされた」と述べ、活動を選択・展開する主体は保育者ではなく、子どもの側にあるとしている。

そこで、教育・保育要領において、活動を選択・展開する主体についてどのように記されているか見ていくこととする。特に活動を選択する行為は、活動を構想し、その実施に向けて意思決定を行うことであるとも言えるため、活動を選択する主体に関する記述を見ていくことは、「活動構想」のあり方と関連してくると言えるだろう。

(2) 教育・保育要領に見る活動の選択

ここでは、2017年に改訂された教育・保育要領で使用される「活動」という文言を抽出し、それぞれの活動の選択・展開の主体者について読み解くこととする。分類は、筆者と認定こども園の管理職の2名において、「園児」、「保育教諭等」（保育者）、「その他」という項目に分けて行った。その結果、教育・保育要領中に見られる68か所の「活動」のうち、活動の選択主体について読み取れた部分は全25か所であった。それらのうち、子どもが活動の選択主体と読み取れる記述は、「園児の主体的な活動」、「乳幼児期における自発的な活動」というように記述され、全21か所ある一方で、保育者が活動の選択主体と読み取れる記述は4か所に過ぎず、しかもこの4か所は「保護者と園児との活動の機会を設けたり」、「異年齢の園児による活動を、園児の発達の状況にも配慮しつつ適切に組み合わせ設定」したり、「希望する園児を対象に一時預かり事業などとして行う活動」、「地域の子どもに対する一時預かり事業などの活動」という記述であり、活動内容の選択というよりも活動の場を設定するといった意味合いで用いられている（表1-2）。

つまり、教育・保育要領の表現においては、子どもの自発的で主体的な活動の展開が強

第1章 「活動構想」の課題

調され、保育者は「必要な援助」をする存在として記されているために、保育者がどのように活動を選択・展開すべきかよく見えてこない。

活動が三つに分類されるのは先述した通りであるが、保育者が活動を選択する側面があるにもかかわらず、教育・保育要領等においては幼児による活動の選択が強調され、保育者としてどのように活動を選択・展開すべきか明示されていないがために、保育者の「活動構想」について明らかにされているとは言い難い。

表 1-2 教育・保育要領に見る「活動」の選択主体の分類

活動の選択主体	文章	記載箇所
園児	1 園児の主体的な活動を促し	第1章総則 第1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標
	2 乳幼児期における自発的な活動としての遊び	同上
	3 園児の主体的な活動が確保されるよう	同上
	4 情報を役立てながら活動するようになる	同上
	5 園児が自ら意欲をもって環境と関わるによりつくり出される具体的な活動を通して	第1章総則 第2 教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画等
	6 園児の活動 に沿った柔軟な指導を	同上
	7 適切な環境を構成することなどにより活動 が選択・展開されるようにする	同上
	8 園児が自らその環境に関わるにより様々な活動 を展開しつつ	同上
	9 園児の行う具体的な活動 は、生活の流れの中で様々に変化する	同上
	10 園児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう	同上
	11 他の園児との関わりの中で園児の主体的な活動 が深まり	同上
	12 活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにする	同上
	13 心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し	同上
	14 園児の主体的な活動を促すためには	同上
	15 遊びを中心とする園児の主体的な活動 を通して発達や学びを促す経験が得られるよう	同上
	16 園児一人一人が主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高める	同上
	17 仲間と遊び、仲間の中の一人という自覚が生じ、集団的な遊びや協同的な活動も見られるようになる	第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項 第3 満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容基本的事項
	18 園児が他の園児と関わりながら主体的な活動を展開する中で	同上
	19 園児の自発的な活動を尊重するとともに	第2章 ねらい及び内容並びに配慮

		促していく	事項 第4 教育及び保育の実施に関する配慮事項
	20	園児が自ら周囲に働き掛け、試行錯誤しつつ自分の力で行う活動	同上
	21	園児の主体的な活動を大切にしつつ	第3章 健康及び安全 第3 環境及び衛生管理並びに安全管理
保 育 教諭等	1	保護者と園児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて	第1章第2 教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画等
	2	満3歳未満の園児を含む異年齢の園児による活動を、園児の発達の状況にも配慮しつつ適切に組み合わせて設定する	同上
	3	教育を行う標準的な時間の終了後等に希望する園児を対象に一時預かり事業などとして行う活動	第4章 子育ての支援 第2 幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育ての支援
	4	地域の子どもに対する一時預かり事業などの活動を行う際には	第4章 子育ての支援 第3 地域における子育て家庭の保護者等に対する支援

（3）1964（昭和39年）の幼稚園教育要領における活動の選択

教育・保育要領等のガイドラインは、これまでに変遷してきており、特に1964（昭和39）年の幼稚園教育要領¹⁶⁾では、「経験や活動」は「幼稚園における望ましい幼児の経験や活動を選択し配列して、適切な指導ができるように配慮しなければならない」（傍点筆者）とされ、保育者による活動の選択が強調されていた。また、第2章では保育の「内容」として領域を6つに分けて、健康であれば「鬼遊び」や「すべり台」といった具体的活動内容が提示されているとともに、指導計画作成上の留意事項として、「幼児の経験や活動の配列にあたっては、静的と動的、屋内と屋外、個人とグループなどのいろいろな経験や活動をかたよりなく指導できるようにすること」、「幼児の経験や活動のまとまりを、いわゆる主題や単元として指導計画を作成するときは、第2章の各領域に示す事項を取り落としなく指導することができるように配慮すること」（傍点筆者）とされている。つまり、「選択・配列」といったところに教師による活動の選択の主体性が色濃く出ているとともに、「かたよりなく」、「取り落としなく」といった点にも幼児の経験の機会の保証をするための教師の主体性が表れていると言えよう。

そのため、現在のガイドラインと比較するために、1964（昭和39）年の幼稚園教育要領において使用されている「活動」という語句について、その選択主体のあり方について前項と同様に分類した（表1-3）。

これによると、1964年の教育要領において使用されている「活動」という文言は、全28か所あったが、それらのうち、園児が活動の選択主体と読み取れる記述は3か所であっ

第1章 「活動構想」の課題

たのに対し、教師が活動の選択主体と読み取れる記述は 13 か所であり、保育・教育要領(2017)と比較すると、保育者が活動の選択主体であることが強調されていると言えるであろう。

表 1-3 幼稚園教育要領(1964 年)に見る「活動」の選択主体の分類

活動の選択主体		文章	記載箇所
園児	1	自主的、自発的な活動を促し	第1章総則 1 基本方針
	2	幼児がみずから選んで行なう経験や活動の指導にあたつては	第3章 指導及び指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項
	3	その経験や活動が効果的に発展するように配慮すること	同上
教師	1	幼稚園における望ましい幼児の経験や活動を選択し配列して	第1章 総則 2 教育課程の編成
	2	望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列して	第2章 内容
	3	集団の中においていろいろな経験や活動をさせて	第2章 内容 社会
	4	数量や図形などに関して基礎となることがらの理解に役だつ経験や活動をさせるよう	第2章 内容 自然
	5	幼児の年齢や発達の程度に応じたさまざまな表現活動をさせるようにし	第2章 内容 音楽リズム
	6	創造的な活動を楽しませて	同上
	7	種々の経験や活動をできるだけ総合的に行なわせて	同上
	8	各方面にわたる豊かな経験や活動を行なわせるようにする	第3章 指導及び指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項
	9	これを達成するにふさわしい幼児の経験や活動を選択して配列すること	第3章 指導及び指導計画作成上の留意事項 2 指導計画作成上の留意事項
	10	幼児の経験や活動の選択、配列にあたつては	同上
	11	幼児の経験や活動の配列にあたつては	同上
	12	いろいろな経験や活動をかたよりなく指導できるようにすること	同上
	13	幼児の経験や活動のまとまりを、いわゆる主題や単元として指導計画を作成するときは、第2章の各領域に示す事項を取り落としなく指導することができるよう配慮	同上

このように、1964（昭和 39）年の幼稚園教育要領では、活動の選択における保育者の主体性が強調されているように読み取れるとともに、1968（昭和 43）年に示された幼稚園教育指導書¹⁷⁾においても、「いろいろなねらいを有効に達成するような望ましい経験や活動を、幼児に行なわせるようにしなければならない」、「要するに、幼稚園においては、達成しなければならないねらいを念頭に置きながら、望ましい幼児の経験や活動を選んで

配列することが教育課程を編成することなのである」と示されている。また、本指導書においては、「望ましい経験や活動」として「ここにあげてある経験や活動の範囲や内容を固定的なものと考えずに、実際に幼児が活動する具体的な姿に応じて、そのありのままにとらえて考察する一つの例として参考にされたい」という注意書きをしつつ、具体的な活動内容を示している。示されている内容としては、各節ごとに「鬼遊び」、「リズムカルな集団遊び」、「ボール遊び」、「砂遊び」、「すべり台、ぶらんこ」、「積み木」、「飼育栽培」、「見学・遠足」、「ごっこ」、「劇的な活動」、「絵本」、「童話」、「紙芝居」、「テレビ」といったものであり、「鬼遊び」としては「追いかけ鬼」、「まる鬼」、「陣取り鬼」というように具体的な活動内容が示されるとともに、そういった活動での子どもの活動の姿や指導上の留意点が示されている。

（４） 難しさを増した保育者の「活動構想」

1964（昭和 39）年当時の幼稚園指導要領においては、具体的な活動が明示され、かつ活動の選択主体としての保育者の存在が明確に示されていたが、現在の教育・保育要領では子どもの主体性や、保育者は子どもの活動の支援者であることが強調されている。実際に、幼保連携型認定こども園教育保育要領解説¹⁸⁾は教師の役割として、活動の理解者、幼児との共同作業・共鳴者、憧れを形成するモデル、遊びの援助者、精神的なよりどころといった視点を示しているが、いずれも支援的な立場であり、「活動構想」や「活動の選択」といった保育者の主体的な役割が示されているとは言い難い。このような変化は今日までのガイドラインの変遷中で行われてきており、その転換となったと言えるのが、1989（平成元）年に改訂された幼稚園教育要領¹⁹⁾である。それまでの経験や活動の「選択や配列」といった表記から、活動の「選択・展開」という表記に変わるとともに、環境を通しての教育や、子どもの主体的な生活、保育者による適切な環境構成といったことが強調されるようになった。

こうした変遷に関して、田代²⁰⁾は、「それまでの望ましい活動こそが望ましい経験を生み出すという考え方では、活動の望ましさが問われていたために、活動を選択する主体はどちらかというと保育者にあると考えられていた」が、「遊びを中心とした保育では、活動は環境にかかわって幼児が生み出すので、活動の主体は幼児にある。保育者はそこで何をするかと言えば、幼児の活動を予想して環境を構成したり、幼児の活動に沿って適切な援助を行うことが必要になった」と述べるとともに、それまでの「望ましい経験や活動」という考え方を大幅に修正した 1989（平成元）年の幼稚園教育要領の改訂によって、「実際

第1章 「活動構想」の課題

にどのように環境を構成すればよいのか、また適切な援助とは何をする事なのかは、保育現場にとっては試行錯誤の段階であった」と述べている。

また、小田・神長²¹⁾も、1989（平成元）年改訂の幼稚園教育要領において示された幼児の主体的な活動について、幼児の活動をそのまま放置するといった誤解も見られたことから、1998（平成10）年の改訂では、計画的な環境の構成を含む教師の役割が幼稚園教育の基本として強調されたと指摘している。

つまり、保育の中心的要素と言える活動をどのように構想するかという点で捉えるならば、保育者にとっては1964（昭和39）年当時の幼稚園教育要領の方が分かりやすく、1989（平成元）年改訂の流れを汲む現行のガイドラインでは、環境を通して行うことや、子どもの自発的な活動が強調され、保育者による「活動構想」の難しさを感じるようになったと言えるであろう。

3. 「活動構想」の課題

このように現行の教育・保育要領では、保育者による「活動構想」についてほとんど位置付けられておらず、「活動構想」の難しさがあると言えるが、そうした難しさは以下のような保育の特徴に表れていると言えるだろう。

河邊²²⁾は、保育者が一方的に教育活動を展開したり、教育環境を整えたりするのではなく、子どもの主体性と保育者の意図性を絡み合わせながら、環境を創造して保育を進める必要性を述べ、無藤²³⁾は環境を通した保育として「大人がいて子どもがいるところで、大人がそのときにダイレクトに説明したり指示するのではなくて、何かものを置いておく。大人はものを用意して、子どもはそれにかかわることによって、実は大人の期待する方向に向いていくというワンクッション置く構造」をつくり、「基本はものを介して」進めるとしている。

また、ガイドラインに示されるねらいは「子どもたちの期待される姿として示されることが多く、それも抽象的な表現で示されている場合がほとんど」であるとともに²⁴⁾、小学校以降では、「先にねらいがあり、そのねらいを達成するための具体的な教材や指導手順が結びついている」が、「保育の場合は、ねらいは目標に結びつく大きなねらいから、細かいねらいまで幾重にも重なり、それぞれは個々の特定の活動に直接結びつけられない」だけでなく、「一つのねらいがいくつもの経験活動を通して達成されたり、一つの活動の中にいくつものねらいが含まれていたりする。」²⁵⁾

そして柴崎は「保育の方法という、ある目的のためには何か特別な具体的な方法があるのかと思われるかもしれないが、そうした方法はないといった方が当たっていよう」²⁶⁾と述べるとともに、保育を展開していく際の保育者の関わりや援助の判断について、「明確な判断の根拠をもてるかという、なかなかそうもいかないのが実情」であるとしている²⁷⁾。金澤²⁸⁾は、保育方法とは単なる（こうすればこうなる的な）テクニックではないとし、「そんな場合どうするのか？」と聞かれても答えられないと述べ、実践者本人によって自覚的にその願いや判断の根拠、関わりのあり方が語られなければ方法の妥当性を検討することもできなければ、次への関わりの可能性を開くこともできないとしている。

このように見てみると、子どもの主体性や子どもによる自発的な活動、環境を通した間接的な教育として強調される保育が、その進め方においてはぼんやりとしていて、保育者としての判断基準が明確に示されない状態であると言える。こうした状態において保育者として「活動構想」していかざるを得ない点に「活動構想」の課題があると言え、経験の浅い保育者にとっては漠然としてつかみどころのないものとして捉えられるであろう。

4. 本章のまとめ

本章では、保育において活動がその中心的要素であることを示すとともに、現行の保育のガイドラインの一つである教育・保育要領において、「活動構想」を行う主体がどのように記されているかを整理した。

その結果、1964（昭和 39）年の幼稚園教育要領においては、「活動を選択し配列して」というように、保育者による活動の選択がはっきりと示され、保育者にとって「活動構想」のあり方が分かりやすかったと言えるが、現行の教育・保育要領においては、子どもの自発的で主体的な活動の展開が強調され、保育者はそれを援助する存在として位置づけられているため、保育者がどのように「活動構想」をすべきか分かりづらい。

また保育の特徴として、ねらいが抽象的で、複層的であること、保育における明確な判断基準がない実態もあり、こうした中で「活動構想」を行っていかざるを得ない点に、「活動構想」の課題があると言えるだろう。

次章においては、このような「活動構想」の課題に関連した先行研究の整理を行っていくこととする。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

1. 目的

前章では、保育の中心的要素として、活動が位置づけられることを示した。その一方で、そうした中心的要素としての活動について、教育・保育要領においては子どもが選択し展開することが強調され、保育者の「活動構想」についてほとんど触れられていないことを指摘した。しかしながら保育は教育としての意図的な営みであり、かつ活動が保育の中心的要素であるからこそ、保育者が意図的に「活動構想」する現実はあるはずである。

そうしたことから、保育者の「活動構想」について先行研究ではどのように捉え、何を明らかにしているのか整理していくこととする。そして、先行研究に示される「活動構想」のあり方を整理していくことで、第3章から第5章で実施する保育者への半構造化面接から得る実証的に得る「活動構想」のあり方を理論的に補完していきたい。

2. 方法

先行研究の整理にあたっては、まずは上記のような保育者にとっての活動や実践の構想、選択の難しさへの問題意識を前提とした研究について概観し、「活動構想」がどのように捉えられ、そのあり方としてどのように示されているか焦点を当てる。

その一方で、後述するように保育実践者の「活動構想」に焦点を当てた研究が見当たらないため、保育者養成校での使用が想定されるテキスト及び保育者や小学校以降の教師の思考や意思決定に関する先行研究を概観し、「活動構想」のあり方を見出していくこととする。

3. 先行研究に見る「活動構想」

先行研究には、上記のような保育者にとっての活動や実践の構想、選択の難しさへの問題意識を前提とした研究があり、それについて概観する。

吉村ら²⁹⁾は、保育者は子どもの実態をどのように把握し、そこからどのように実践構想の手がかりとして用いるのかを明らかにするため、3名の保育者に自身の保育実践の観察データを提示し、インタビューを行って、その内容を分析している。その結果、保育者の実践構想として、具体的な実践行為の計画と実践の方向の指向の二つのプロセスが示され、前者は省察による実践上の問題の原因追究から過去の事実立脚した実践構想を具体化し

しており、後者は長期的展望に立ってより漠然とした実践の方向を指向していたことを示している。しかしながら、ここで言う実践構想は、保育者としての子どもへの対応、かかわりといった視点で述べられており、「活動構想」という点は対象とされていない。

吉村³⁰⁾はまた、実践行為を方向づける思考の枠組みとして保育者の価値観に注目し、保育者がどのような価値観に依拠して実践構想を描く可能性があるかを探り、公私立幼稚園勤務の計 269 名の保育者に対し、具体的な事例を提示し、当該幼児にどのように関わろうと考えるか、4 点尺度で評定を求め、結果を分析している。その結果、保育者の実践構想は、状況解決型、連携型、一対一対応型の 3 方向に顕れ、設置者による違いも見出された。また、保育者の成長が経験年数だけでなく、勤務する施設の価値観や現職教育に対する考え方、実施状況によっても異なってくることも指摘されているが、保育者の具体の「活動構想」については取り上げてはいない。

名須川・小谷³¹⁾は、環境を通した教育方法における活動の決め手が不明瞭となっている状況で、保育内容が「各幼稚園の創意工夫」で考えられるべきとされている問題意識から、全国 267 園の公立幼稚園の教育課程、長期指導計画における記述を分析している。その結果、3 歳児から 5 歳児まで一連の継続性のある活動内容が並んでおり、特に活動が重複しながらも、確実にその活動を経験し、それを通してのその時期の「ねらい」が達成されるように活動が配置されていることが分かった。活動の決め手が不明瞭であるという問題意識は本研究の目的と共通しているが、教育課程と長期指導計画の記述を対象としていることから、抽出された活動が概要的であり、日々の「活動構想」といった視点では述べられておらず、保育者がどのように子どもの姿等をとらえ、ねらいを設定し、「活動構想」をしているかという保育実践上のプロセスについては調査対象としていない。

居原田³²⁾は、教育実習において音楽的な遊びを選択する学生が少ない理由を探るため、学生 80 名に対する質問紙調査において、教育実習時に実施した表現遊びとその選択理由を尋ねている。それによると、養成校の授業内容の有無が学生の実習決定内容に反映していること、学生は実習園の幼児の実態を観察したうえで保育内容を決定していたことを示している。この研究は、保育者に保育内容の選択理由を直接的に尋ねる数少ない研究の一つであり、保育者自身の過去の学習内容や子ども理解が保育内容の選択に影響を及ぼしていると言えるが、学生を対象としたものであるため、より実践に即した視点での研究が求められるであろう。

武内³³⁾は、幼児教育では目標（ねらい）に至る活動内容は多様であることから保育の構

第2章 先行研究に見る「活動構想」

想の手がかりを探るため、幼稚園教育実習生2名へのインタビュー調査を行い、教育実習生が行った保育実践に潜む理由や保育観へのアプローチを試みている。その結果、保育雑誌からのヒントや、遊び重視の保育への限界を感じる意識などが保育実践に影響を与えていたことが明らかにされた。インタビューを行ったことにより、指導案には記載されていない理由へのアプローチも可能となっているが、この研究は教育実習生のケースであり、クラス運営を行う保育者としての分析がされていないことから、より実践に近い視点での分析が求められる。

また、中島・大森³⁴⁾は、経験豊かな保育者へのインタビューを行い、保育者が一日の保育の中で実態把握と実践構想をどのように行うかを検証し、保育者が子どもの姿を「空間俯瞰的理解」や「持続的理解」に基づいて把握しながら実践構想している様子を示しているが、対象者が1名であること、また、質的な研究プロセスとして明確にされていないことから、他の保育者についても当てはまるとまでは言えない。と同時に、本研究の目的である「活動構想」のあり方を示しているわけではない。

さらに、中島・大森³⁵⁾は、保育者が帰りの会の内容をどのように構想し実践するのかを探るため、保育経験25年の保育者の保育実践を参加観察した後、インタビュー調査、分析を行っている。その結果、保育者は、それぞれの時期における子どもに大切にしたいことをもとに、帰りの集まりの内容を構想し実践するとともに、帰りの集まりも一日の中で独立したものではなく、保育者の一貫した子ども観、保育観をもとに、その内容が構想し実践されていたことが分かった。ただし、この研究においても、対象者が1名であること、質的研究としてのプロセスが明示されていないことから、他の保育者にも当てはめて考えることが難しいとともに、活動の構想といった視点での研究ではない。

このように保育内容や実践の構想の難しさに焦点を当てた研究はあるものの、「実践構想」、「内容の構想」、「保育の構想」、「保育内容の構築」、「保育内容の選択」というように様々な表現がなされており、統一的な表現がなされるまでに至っていないと言えるだろう。そして構想等の対象も、活動内容に関するもののほか、保育者のかかわりに関するもの、帰りの会などの一場面に関するものなど様々である。そして、居原田³²⁾や武内³³⁾のように活動内容の構想の理由に焦点を当てた研究もあるが、保育実習生を対象としたものとなっている。つまり、本研究の目的としている、保育実践者を対象に、保育の中心的要素といえる活動の内容のイメージをどのように持つかといった「活動構想」のあり方に焦点を当てた研究は見当たらないと言える。

4. 保育者養成校のテキストに見る「活動構想」

このように、先行研究では保育実践者の「活動構想」に焦点を当てた研究が見当たらず、保育者がどのように「活動構想」すべきかといったことが明らかにされていないことから、保育者養成校での使用が想定されるテキストで、どのような記述がなされているか整理してみたい。

このようなテキストを分析し整理することで、曖昧とされている「活動構想」のあり方がどのように捉えられ、また保育者として養成される段階においてどのように伝えられて「もやもやした思い」の解消につながっているかも推察することができるだろう。

(1) 対象テキストの選定及び整理方法

焦点を当てるテキストは、保育の方法について取扱うものを対象とする。保育方法とは、「1人ひとりの幼児が、保育者やほかの幼児たちと集団の中でさまざまな環境にかかわり、みずからの成長・発達に必要な体験をしていくことが可能になる状況をつくりだす具体的な方法」で、「そのような保育が実現される教師の援助の方法」であるとされる³⁶⁾。

つまり、保育方法の主体は保育者であり、客体は子どもと言える。本研究で取り扱う「活動構想」の主体は保育者であり、保育方法に関するテキストにおいてどのように「活動構想」が取り扱われているかを探っていく。

なお、保育に関する教育・保育要領等の直近改訂は2017（平成29）年になされているが、告示後まだ間もないため、それ以前に告示された2008（平成20）年以降出版のテキストを対象として、その記述内容から活動の位置づけや「活動構想」のあり方について整理していくこととする。

国立国会図書館サーチにおいて、2008（平成20）年以降の資料種別「本」において、「保育」and「方法」及び「幼児教育」and「方法」で検索を行い、抽出された書籍のうち、タイトルにそれらを含み、かつ、障がい児保育、家庭支援等の本研究での研究テーマではないものを除外したところ、表1-4の通り14件の書籍を抽出した（2017年10月1日検索）。これらのうち、『新保育方法論』（鯉坂二夫監修、上野恭裕編著）については、出版社に確認したところ絶版の上『保育内容・保育方法総論の理論と活用』（上野恭裕編著）に内容的な移行を図っているとのことから対象外とした。

これら抽出されたテキストが、どのように保育方法を定義し、どのように「活動」を位置づけるとともに、保育者の「活動構想」についてどのように記述しているかを整理した。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

表 1-4 第2章で分析対象したテキスト

	書籍名	著者	出版社	出版年
1	保育方法の実践的理解	久富陽子, 梅田優子 著	萌文書林	2008
2	新保育方法論	鯉坂二夫 監修, 上野恭裕 編著	保育出版社	2009
3	幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法	小田豊, 中坪史典 編集・著, 上田敏文, 岡田たつみ, 奥山優佳, 香曾我部琢, 後藤範子 編集協力・著	建帛社	2009
4	保育方法(新保育シリーズ)	神長美津子, 塩美佐枝 編著	光生館	2009
5	幼児教育の方法: 保育の内容・方法を知る (新保育ライブラリ)	小田豊, 青井倫子 編著	北大路書房	2009
6	遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術: 実践力の向上をめざして	北野幸子, 角尾和子, 荒木紫乃 編著	北大路書房	2009
7	保育内容・保育方法総論の理論と活用	上野恭裕 編著	保育出版社	2010
8	保育における援助の方法	阿部明子, 中田カヨ子 編著	萌文書林	2010
9	演習保育方法の探究	柴崎正行 編著	建帛社	2011
10	保育方法・指導法(最新保育講座; 6)	大豆生田啓友, 渡辺英則, 森上史朗 編	ミネルヴァ書房	2012
11	新しい保育・幼児教育方法	広岡義之 編著	ミネルヴァ書房	2013
12	実践を創造する幼児教育の方法	豊田和子 編著	みらい	2013
13	保育の計画と方法(保育・教育ネオシリーズ; 3)	小笠原圭, 植田明 編著	同文書院	2013
14	保育方法の基礎	柴崎正行 編著	わかば社	2015

(2) 各テキストにおける記述

それぞれのテキストの記載内容について順にまとめていくこととする。

① 久富・梅田³⁷⁾

『保育方法の実践的理解』という本書は、「『方法』とは何だろう」という項目を立て保育方法について解説しているが、保育方法の定義はしていない。ただ、「保育方法を学ぶということは、現実にはこうした一つひとつ異なる状況性を含んだ現実の中で起こりうる数多くの出来事に対する方法を学ぶということ」と述べ、保育方法を保育者の対応、行動の

側面からとらえている。そして、「保育者は『子ども理解』によって子どもの状況を判断しながら、自分の願いを修正したり新しく立ち上げたり、ときには破棄したりしながら、保育を実践していくことが必要になるのです。(中略) 保育者は多くの事柄の中からそのときに自分が最も大切であると思ったことをとりあえずは選び出し決定していきます。(中略) そのような選択や決定を一日の保育の中で保育者は数多く行っているのです。」³⁸⁾(傍点筆者)と述べ、保育場面における保育者による選択や決定について考察している。

そして、「大人の方から活動を提案するときには、その活動のおもしろさはどこにあるのか、それは子どもたちの興味や育ちのありように適切かどうかを吟味してみることが大切になってきます。(中略) 何かを製作するような活動を提案する場合だったら、使用する素材のおもしろさはどこにあるのか、その素材の扱いやすさや扱いにくさはどこにあるのかなど、その素材について自分なりに研究しておくことも必要です。また同じ素材でも、その大きさによって受ける印象や、扱いやすさも違ってきます。事前に自分で、その素材に触れて試してみたり、製作してみることも必要になってくる」³⁹⁾(傍点筆者)とし、保育者からの活動提案の存在を明確に示しているとともに、それに向けて必要となる準備として教材研究を挙げている。しかしながら、これらの記述は保育実習における責任実習を想定して書かれており、日々の保育実践における位置づけとして明確に示されているわけではない。また、教材研究の必要性について述べているものの、「活動構想」や選択のあり方には触れられていない。

なお、本書の索引欄には「保育方法」という語句は掲載されているが、「活動」については掲載されていない。「活動」を含む語句としては「係活動」、「教育課程にかかる教育時間終了後に行う教育活動」、「栽培(活動)」、「思考活動」、「当番活動」といった語句が挙げられている。

② 小田・中坪⁴⁰⁾

『幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法』というタイトルの本書では、『『保育の方法』とは、保育者に求められる『4つの専門性』に基づいて、幼児を保育するための援助と方法のこと』と述べるとともに、4つの専門性については、幼児を理解する力、保育を計画(デザイン)する力、保育を実践する力、保育を省察する力を位置づけている⁴¹⁾。そして、保育の計画に関する項目において、「保育のねらいをもとに、保育者が計画的に構成した環境の中で、幼児が自発的に活動に取り組む」⁴²⁾必要性を指摘するとともに、「保育者がねらいをもとに構成した環境に幼児が主体的にかかわり、幼児の姿や内面を読み取った

第2章 先行研究に見る「活動構想」

うえて、適切な援助の手立てを考える」⁴³⁾ことと述べ、保育者の援助のあり方として環境を構成する点が強調されているが、保育の中心的要素として「活動」を位置づけたり、その「活動」構想者としての保育者の存在を明示したりしている記述は見当たらない。

なお、「一斉活動や園行事のように、保育の目的や結果が比較的、確認しやすいものについては計画を立てることが当然のこととされやすい」⁴⁴⁾、「予め保育者によって時間や期間、目的が設定された一斉的活動はここで示す協同する経験ではない」⁴⁵⁾として一斉的活動の存在を否定していないが、そうした一斉的活動のあり方や「活動構想」には触れていない。

また、索引欄においては「保育方法」や「教育方法」といった語句、「活動」については、掲載されていない。

③ 神長・塩⁴⁶⁾

本書は『保育方法』というタイトルであるが、保育方法とは何かといった定義はなされていない。一方で保育方法を学ぶに当たっての保育の基本として、環境を通して行うことであると述べるとともに、「環境を通して行う教育は、保育者は子どもに直接働きかけるのではなく、子どもに経験させたい内容を環境の中に組み入れ、子どもの主体的な活動が生まれることを待つという、間接的に働きかける教育である」と述べている⁴⁷⁾。そして、「保育者には、さまざまな条件の中で、常に目の前の子どもの姿から、発達の理解を深め、状況に応じてかかわる力や保育を構想していく力を身に付け、保育実践力をつけることが求められる」⁴⁸⁾（傍点筆者）として、間接的ではあってもそこに保育者の意図的、計画的な構想が必要となるとしている。また、「活動」が保育における中心的要素であるという主旨の記述はないが、活動があらかじめ決められている場合としての設定保育について述べたり⁴⁹⁾、「4歳児の指導ではみんなで遊ぶ楽しさを感じられる経験を、保育者が落として計画していくことが大事である。」⁵⁰⁾（傍点筆者）、「5歳児の生活の中では、意図的に話し合う活動を取り入れていくことが大切である」⁵¹⁾（傍点筆者）、「保育者が子ども理解に基づいた一人一人の発達の状況に応じる保育を実践していく中に、多様な生活体験や自然体験の機会を拡大したり、異年齢の子どもとの交流などを計画的に組み入れていくことも重要なことである。」⁵²⁾（傍点筆者）と述べるなど、保育者が活動を構想する側面を示唆しているが、それを具体的にどのように行うかといったことには触れていない。

なお、索引に「保育方法」の語句はあるが、「活動」の語句はない。ただし、「学年全体の活動」、「学級全体の活動」については掲載されている。

④ 小田・青井⁵³⁾

『幼児教育の方法』というタイトルである本書は、「保育方法」、「教育方法」または「幼児教育の方法」に関する定義はしていないが、「幼児期にふさわしい教育の方法」という章を、「保育という方法」、「環境を通しての教育」、「遊びを通しての指導」といった節で構成し、「環境を通しての教育は、子どもの主体性を最大限に活かそうとする点が特徴であるが、それは環境を準備するだけであとは子どもの動くままに任せ、保育者がまったく手をださないということを意味するものではない」と述べるとともに、「保育者は幼児の自発性や主体性を引き出したり、幼児を取り巻く環境が子どもたちにとって意味ある存在となるようなはたらきかけをするなどして、子どもたちがみずからの世界を広げていけるような援助をしなければならない」⁵⁴⁾と保育者としての働きかけの重要性を説いている。一方で、「一斉保育」とは、話を聞く、歌を歌う、絵を描く、運動するなど、同一の活動を、保育者が同一の時間内に、同一の方法で、クラスの子どもの対象に、一斉に行う保育形態のことであり、そこでは保育者の指導意図が子どもの活動に反映されやすく、保育者は特定の活動を事前に計画し、効率よく遂行する保育とされ、たとえ保育形態が「一斉」であっても、保育者が子どもの興味や要求を重視し、保育者と子どもの関係がうまく形成されれば、子どもの興味や自発性は十分確保されることになるとして「一斉保育」の活動も肯定しつつ、「自由保育」と「一斉保育」のバランスを考慮し、両者を柔軟に取り入れていく必要性を述べている⁵⁵⁾。

つまり、子どもの主体性や自発性を大切にしつつ、保育者の意図的な活動についても肯定していると言えるが、そうした意図的な活動をどのように構想し選択するかといったことには触れられていない。

また、本書における索引には、「保育方法」、「教育方法」、「活動」といった語句は挙げられていない。

⑤ 北野・角尾・荒木⁵⁶⁾

『遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術 ―実践力の向上をめざして―』というタイトルの本書においては、「保育（の）方法」や「教育（の）方法」に関する定義はされていない。しかし、保育者を支える専門知・実践知の一つとして実践構成力を挙げ、その説明の中で、「ねらい、めあて、子どもへの願い、といったものが明確にあり、そのための方略として、環境が設定され、活動が構想される」⁵⁷⁾（傍点筆者）として、保育の方法について述べると同時に、保育者による「活動構想」についても述べており、保育者自身

第2章 先行研究に見る「活動構想」

が主体的に活動を構想することが示されている。

また、保育者の実践を支える力とは「子どもたちの状況と既存の知識・技術を照らし合わせて、実践をつくる力であり、これは知識・技術の十分な蓄積と、さらにはそれを活用する想像力・思考力」(傍点筆者)にあり、また、「保育者には継続して、自らが保育の方法と技術を工夫し、培うことが望まれる。そのためには、どのような知識や技術、情報を習得すればよいかを考える」(傍点筆者)必要性を述べ⁵⁸⁾、保育者の知識や技術を明確に求めている点は他のテキストと比較して特徴的な点であると言える。

本書は、実践を想定した教育・保育の方法と技術として、運動遊び、音楽遊び、製作遊び、科学遊び、ごっこ遊びに触れ、また「活動」という視点にも触れている。

運動遊びについては、「運動遊びは体を使った遊びであるが、単に活動を与えればよいというものではない。動いていれば活動していると判断しがちであるが、そのような表面的なものではなく、その活動が子どもにとっての『遊び』になっているかどうかという評価をしなければならない。」⁵⁹⁾(傍点筆者)として、活動と遊びを区分し、子どものやりたいという気持ちの重要性を指摘している。

音楽遊びについては、好きな遊び中心の保育が主流となってから、子どもの歌唱能力が低下していると指摘し、その原因として就学前の園生活で一斉に音楽活動する時間が少なくなっていることや、好きな遊びの中で生起する音楽活動への支援が行われていないことを挙げるとともに、音楽活動は楽しいという心情を育てることに加えて、最低限の音楽の基礎を取得させることも必要であると述べている⁶⁰⁾。これは保育者が意図的、計画的に音楽活動を構想し展開していく必要性を述べているということになる。また、そうした基礎を育む音楽活動として、「聞きながら歌うこと」と「音楽に合わせて歩くこと」を挙げ、音楽「活動構想」の手がかりを示している点は特徴的であると言えるであろう。

製作遊びについて⁶¹⁾は、「描画や製作の融合的・総合的な造形表現活動」と位置づけるとともに、「描画活動」、「造形活動」、「遊びの中の製作活動」に分け、「活動」という語句を用いて述べている。また、製作遊びの意義として「『遊び』の原則と同様、人に強制されずすることではなく、何を描き、何を作るかという答えを自分で導き出す自主的・自発的活動」であることを挙げ、子どもの自主性、自発性を重視するとともに、「遊びと製作活動は不可分に子どもの中で展開される」として、遊びと活動をほぼ一体のものとして位置づけている。一方で、「粘土(小麦粉粘土、土粘土、紙粘土、油粘土など)、うつす遊び(スタンプング、デカルコマニー、フロッタージュ、マーブリングなど)、染め紙、木工など、

いろいろな造形的技法に基づいた表現活動が子どもの発達に応じて展開できる」ともあるが、こうした技法に基づいた表現活動を展開するには、どのような活動を行うかといった保育者による構想が不可欠と思われるが、その「活動構想」のあり方には触れられていない。

科学遊びについて⁶²⁾は、「科学遊びは、生得的な学びの要素を含み、身体的なイメージを基盤として、持続的で広がりや深まりのある知的探求を、感情豊かに協同で行なうことが可能な活動」(傍点筆者)と述べ、遊びと活動が重なりあうものとして位置づけるとともに、科学遊びは、統合的な遊び、生活の中の自然環境を通しての学び、他者との協同による学びとして非常に適していると評価している。しかしながら、このような科学遊びにおける保育者の「活動構想」の視点には触れられていない。

一方、ごっこ遊びに関する記述⁶³⁾においては、「活動」という語句は使用されておらず、またごっこ遊びにおける保育者の援助のポイントとして、「遊びが発展するような提案や質問をする」、「アイテムを提示する」、「遊びの楽しさを周囲の子どもに視覚的に示す」といった保育者の関わりが挙げられている。これらは保育者として何らかの活動展開イメージを持ったうえでの関わりであると思われるが、「活動構想」という視点では述べられていない。

また、本書では、好きな遊びと設定保育を融合させた、あるトピック(題材)について深く探究する教育方法として、プロジェクト・メソッドの紹介をしている⁶⁴⁾。「プロジェクト・メソッドによる保育では、子どもたちの興味関心あるいは保育者の意図に基づいて設定された『トピック』について、子どもたちが十分に話し合う点が特徴」(傍点筆者)、「好きな遊びの中に湧き出る子どもの興味関心からスタートし、保育者が明確な教育意図を持ち、好きな遊びの環境設定を工夫し、さらには、設定保育を構成する」(傍点筆者)と述べ、子どもの興味関心に基づきながら保育者の意図的な題材の設定や活動の設定について述べている。

このように見えてみると、本書においては、遊びと活動は重なりあうとしながらも、ねらい・めあて・子どもへの願いを実現するための方略としての活動は、保育者による意図性が求められているように思われる。であるからこそ、そういった保育者の「活動構想」が存在し、そのために保育者の知識・技術を求めているものと思われるが、具体的なあり方には触れられていない。

また、本書の索引において、「保育方法」、「教育方法」、「活動」といった語句は挙げられ

ていない。

⑥ 上野⁶⁵⁾

『保育内容・保育方法総論の理論と活用』というタイトルの本書では、「保育方法の枠組みと規定要因」として⁶⁶⁾、『『子どもを見る』ことを通して、幼児理解を行い、そこから『ねらい』を導く保育方法の基本的枠組みとして、次の4項目が示されている。

1. 環境を通して行う
2. 子どもの主体性を生かす
3. 遊びを通しての総合的な指導を行う
4. 個人と集団を生かした保育を行う

そして、保育雑誌に掲載されている保育案などある決まった方法を取れば必ず良い結果が得られるものではないとし、その理由として、自分の施設の保育室という「場」で、自分のクラスの子どもという「対象」に、自分という「保育者」がどのような保育観をもって保育を行うか、という保育方法を規定する要因については完全に一致することはありませんことを挙げ、保育者一人一人が、適切な保育方法を見出していかなければならないと述べている。

そして、保育方法は幼児理解を基に選択されているとし、保育者は子どもの行動予測をもとに、保育者はねらいを達成するための環境である、保育方法を選ぶとしている（傍点筆者）。このように、保育方法の選択という語句を明確に使用している点は特筆すべきであろう。

また、この保育方法の選択肢として、活動形態による違いや設定保育の自由度による違い、保育対象の人数による違いを示し、その選択や組み合わせについては、保育者の子ども理解に応じて判断されるとともに、選択の方向性を規定する制度的枠組みとして、幼稚園か保育所かといった施設の目的による違いや、経験や能力、保育観などの保育者の条件的な違い、子どもの年齢、発達、特別なニーズ、収容可能人数などの保育対象の条件的違いがあるとも述べている。

そして、「ほとんどの園では、一斉保育と自由保育を組み合わせた形態が選ばれて」いるとし、「自由保育はゆるい形での設定保育、一斉保育は堅い形での設定保育」であり、「保育者が子どもの活動に介入するかのように見える『程度』が自由度」であって、設定保育は、保育者主導という意味ではないとしている。また、「保育方法は、必要に応じて子どもと保育者が生活の中で作り上げていくことが大切」で、「子どもの主体的な活動のために、子ども理解を深めていけば、おのずと保育のねらいにあった保育方法が見出される」とし、保育者と子どもの相互作用と子ども理解の重要性を指摘している。

そして、保育の活動については、本書の第1章2節において「経験・遊び・生活」として示し、小学校以上の学校教育と対比する中で（図1-2）、「学習指導と生活指導が混在

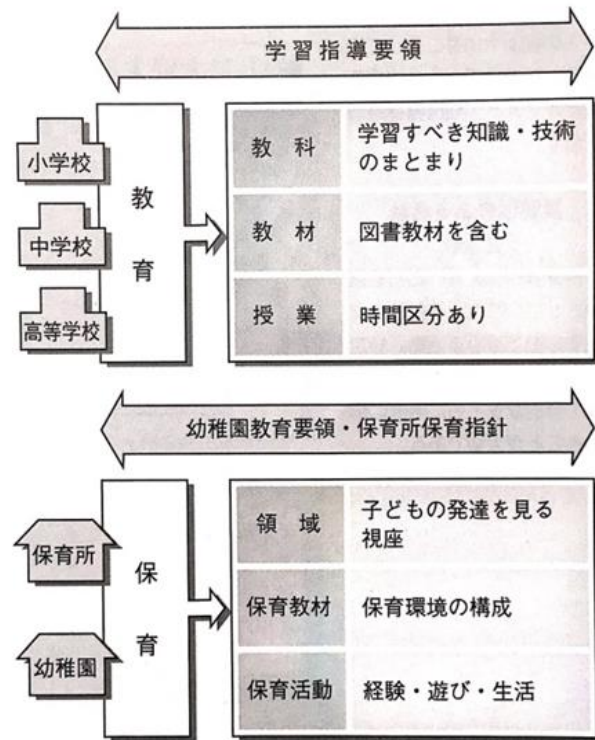


図1-2 教育活動と保育活動の過程比較（上野, 2010）



図1-3 保育方法を規定する枠組みと下位因子の構図（上野, 2010）

一体化している」とするとともに、「現場の保育活動に対する『裁量権』の度合いが大きい」と述べている⁶⁷⁾。また、幼児期における活動の根幹として、「多様な経験を通して、知的好奇心を育て、基本的生活習慣の自立を確立する」こととしている。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

さらに、活動の形態（遊び－教授）、活動の自由度（自由－強制）、活動の人数（個－集団）という活動の軸を示し、これらのどこに重点を置いて日々の活動を計画していくかが、園に委ねられているとするとともに（図 1-3）、「幼稚園・保育所における保育活動は、子どもが好きな遊びを展開していく『自由遊び』の時間と、保育者が伝えたいことや経験させたいことを中心に環境を工夫して展開していく『課題性のある活動（主活動）』に大別」と述べている。そして、自由遊びのみで子どもの発達課題のすべてが解決できるわけではなく、特に子どもの発達課題が多様化する幼児後期になると、保育者の意図的・組織的な主活動を子どもが展開し、保育者の想いを受け止める時間が不可欠になってくるとして、科学的体系的活動の必要性を明確に強調している点は特筆すべきであろう。なお、この科学的体系的活動は、「保育者が子どもの発達段階と小学校入学を意識して、ぜひ、経験させたいこと、伝えたいことについて活動の提案を保育者主導で行い、子どもを誘導し、遊び化したもの」と記している（図 1-4）。

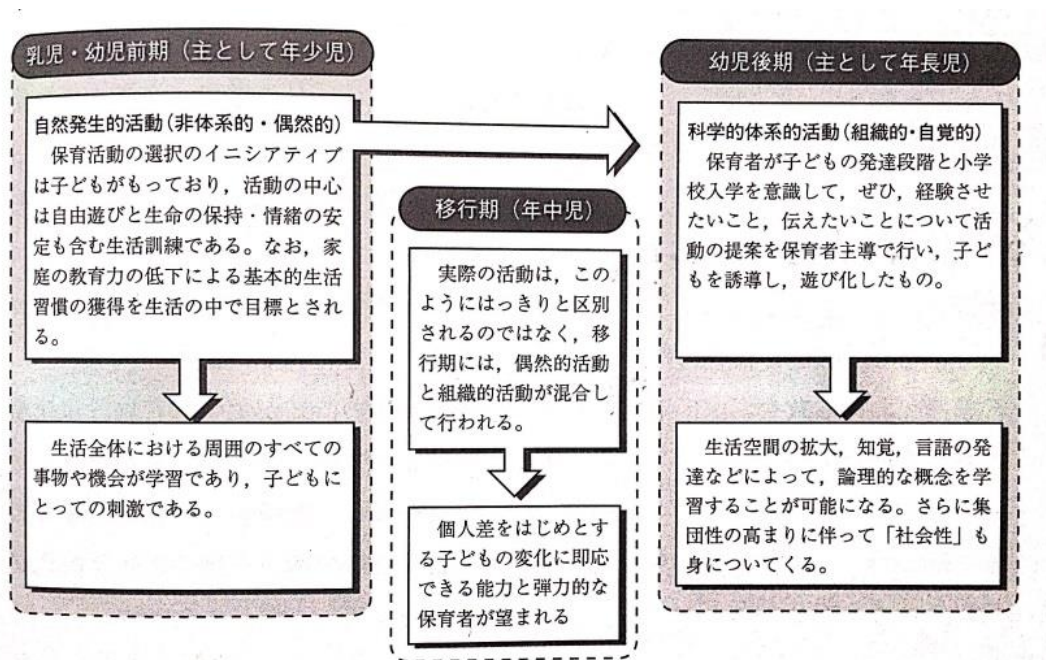


図 1-4 保育方法・形態と保育者の役割の構造化（上野, 2010）

そして、本論文における問題意識でもある保育内容の多様性と活動の選択に関連して述べられている部分もあり、少し長くなるが引用したい。

保育内容は子どもの視点と保育者の視点の両者からとらえることができるとし、「両者に

共通するのが『経験や活動』というキーワードです。(中略) これは『環境に主体的にかかわる』という直接体験を意味します。

子どもは園生活の中で、環境に触れ合って大いに遊び、その中でさまざまなことを体験しながら発達・学習していきます。そうした体験の中で、『どのような活動が子どもの中に経験として蓄積されて発達・学習を促していくのか』を判断することが、保育者には求められます。そして、これらをできる限り明らかにしておき、その明らかになったものを保育内容として子どもに経験させるという意識をもつことは、非常に大切なことだと思います。現在、前述のような最低限押さえておかねばならない保育内容を示したものが、告示化された幼稚園教育要領であり保育所保育指針なのです」⁶⁸⁾ (傍点筆者)。つまり、保育内容を考えるうえで「活動」とそこで「経験」する内容が重要であることを示している。

そして、「保育・幼児教育は、小学校教育のように教科書や時間割がありません。学習指導要領のように、教科ごとに具体的な教育内容や、順序性を決めたものもありません。保育所保育指針と幼稚園教育要領で内容として示されているのは、乳幼児期に身につくことが望まれる”方向性としての”心情・意欲・態度に関する事項です。したがって、具体的な活動内容は示されていません。(中略)

したがって、保育所保育指針や幼稚園教育要領では、「自然などの身近な事象に関心を持ち、遊びや生活に取り入れようとする」「いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする」などと、保育内容を”大まかに(抽象的に)”記述して幼児の実態に応じた多様な保育の展開を可能にしています。具体的な保育の内容は、各園が幼児や知己の実態を踏まえて作成する指導計画に反映されることとなります」⁶⁹⁾ (傍点筆者)。これらは、保育内容の多様性について指摘しており、教育・保育要領等で示される保育内容が曖昧であることと保育者の裁量権が大きいことを示している。

続けて、「具体的な保育内容は、実際にはどのようにして決まっていくのでしょうか。それは、幼児が自ら作り出す場合があるでしょうし、保育者が幼児にぜひ経験してほしいと願って提案する場合があります。また、幼児の興味や関心に沿った環境を構成することによって、遊びを共に作り出すこともあります。季節や行事にちなんだ活動を設定することもあります。日々繰り返して行う身の回りの整頓や食事などの基本的な生活も、重要な保育内容です。これらの保育内容は、各園で保育課程・教育課程とそれを具体化した指導計画に適切に位置づけられ、系統的に展開していきます。それは、年齢、時期によってあらかじめ配列がきまっているものではなく、幼児の実態、家庭や地域の状況、社会や時の変

第2章 先行研究に見る「活動構想」

化、園の環境、園や保育者の保育観などを総合して検討され、判断されるものです。したがって、その判断には、保育者としての専門性が求められます」⁶⁹⁾ (傍点筆者)。ここでは、本論文での問題意識でもある多様性のある抽象度の高い保育内容について、どのように具体の活動内容を展開していくかについて述べており、特徴的であると言えるが、その内容については、状況に応じて適切に、総合的に選択していくとしている点に、保育者としての「もやもやした思い」が残るのではなかろうか。

ただ、保育内容を「生活訓練」・「自由遊び」・「系統的な活動」といった子どもが園生活を送る際の活動別にとらえて、以下のように整理している⁷⁰⁾点に「活動構想」のヒントを示していると言えるであろう。「生活訓練」については、「一人ひとりの子どもの発達状態を押さえたうえで、それに見合った生活課題を子どもがやる気をもって取り組むことができるように設定すること」とし、そのためには「発達の見通しをもつこと」の必要性を指摘している。「自由遊び」については、「保育者は子どもの友達（仲間）や十分な時間、そして場所（空間）の保障」をしていくとともに、「子どもが自ら遊びたくなるような環境を設定すること」、「そうした環境を設定するために、日々の遊びの中で子どもが体験している面白さや経験を把握していくことが必要」とし、日々の省察の必要性を強調している。また、「系統的な活動」については、1989（平成元）年の幼稚園教育要領の改訂以降、保育内容は子どもの自発的な学びや直接経験を重視する内容となっていると紹介しつつも、『子どもの大まかな成長の見通し』として系統的に子どもの保育内容を捉える視点は、子どもの発達の順序性をとらえる視点と同様に、意義あるものになるといえる」と述べ、1956（昭和31）年改訂の幼稚園教育要領に示された「望ましい経験」が保育内容を考える際の手がかりになるとしている。1956（昭和31）年幼稚園教育要領が肯定的な意味合いで参考になるとする記述は、他にはない特徴を表している。

なお、本書の索引において、「保育方法」、「教育方法」、「活動」といった語句は挙げられていない。

⑦ 阿部・中田⁷¹⁾

『保育における援助の方法』というタイトルの本書は、保育の方法ではなく援助の方法という視点で書かれている。そして保育における援助とは、「乳幼児の保育の基本を踏まえ、子ども一人ひとりの特性をいかし、主体的な活動が発達に即して行われるような環境をつくり、子どもとの信頼関係を築いて、子どもに相応しい生活をつくりだしていくところにある」⁷²⁾と述べるとともに、「子どもがよりよく生活できるように、保育者自身が行う活動」

であり、その内容として「環境構成」、「子どもと直接かかわる援助（見守る、言葉を交わす、共感する、認める、一緒に遊ぶ、励ます、示唆する、助言する、注意する、etc.）」、「保護者との連携による援助」に整理している⁷³⁾。これらを見ると、特に子どもとの関わりに関しては保育者が活動を構想したり選択したりするといった側面は見られない。

幼稚園教育についても、「幼稚園の教育は『環境による教育』であり、直接的にある活動をさせ、時間を枠組みにして園生活が組み立てられていくものではないだろう」⁷⁴⁾として、保育者による活動の構想や選択には触れられていない。その一方で、具体的な生活の展開として紹介されている日案の中に、クラス全体で「ドンじゃんけん」が予定されており、保育者による「活動構想」が示唆されている⁷⁵⁾。また、例として示されている週案においては、活動として「たこづくり」、「氷づくり」、「サッカー」が位置づけられているが⁷⁶⁾、これらも保育者による「活動構想」と言えよう。

つまり、本書においては、保育者自身が行う活動としての「援助」が位置づけられ、環境による教育に基づいて、間接的な関わりが強調されているが、保育の実際には想定される保育者の「活動構想」には触れられていないと言える。

なお、本書においては、「活動」についての位置づけ及び索引は見られない。

⑧ 柴崎⁷⁷⁾

本書は、『演習 保育方法の探究』というタイトルであるが、「保育方法」に関する定義はされておらず、索引としてもその語句が挙げられていない。ただ、保育所保育における「保育実践の方法」（傍点筆者）として、『環境を通して行う』ことを保育の基本にしながら、子どもの安定した生活を保障し、自ら経験できるように力を発揮できるような環境を構成していくことが重視」とされている⁷⁸⁾。

また、「保育の実践において、子どもの遊びは欠かすことのできない重要な活動であり、この活動を通して、個々の子どもの育ちを保障していくよう、保育の実践が展開されていかなければならない」⁷⁹⁾（傍点筆者）とするとともに、指導計画の作成手順の中に「活動を予想し、環境構成・保育者の援助を考える」⁸⁰⁾（傍点筆者）とするなど、「活動」が保育において重要な位置づけであることを示している。

その一方で、指導計画の作成として、「具体的な『ねらい』を設定し、それに応じた内容を考え」、「ねらいと内容を構成するための『環境構成』を行うとし、保育者の援助のあり方として「子どもの心を大切にしながら、今どこまで援助を行うのが最低かを判断」と述べ⁸¹⁾、「活動」をどのように構想し選択、展開していくかという点には触れていない。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

ただ、指導計画作成上の留意点として、「前週との継続性」、「季節感を取り入れる」、「園独自の特性を取り入れる」、「保育者の願い」を反映させるといった点を挙げており、これらは「活動構想」するうえでも参考になるものと思われる。

なお、本書においては、先述の通り検索語句として「保育方法」については掲載されていないし、「活動」についても掲載されていない。

⑨ 大豆生田・渡辺・森上⁸²⁾

『保育方法・指導法』というタイトルの本書では、「保育内容とは、幼稚園や保育所で子どもが経験したり、学んだりする内容を指します。そうした子どもが園において豊かに経験したり、学ぶことができるようにするための方法(method)が『保育方法』とされている。そして、自由保育、一斉保育、コーナー保育等の様々な活動の形態があり、保育方法と言っても実際は多様であるとしている⁸³⁾。

そして、「幼児期の保育・教育の大きな特色のひとつは、子どもの主体性や自発性を基盤として、遊びを通して、子どもを育てようとする」とともに「子どもの主体性や自発性を認めつつ、遊びを通して子どもが成長していくためには、保育者がねらいや願いを環境に織り込むことが必要」と述べ⁸⁴⁾、遊びと環境を通した教育を強調している。そのうえで、「子どもたちに経験してほしい内容や、実際の展開を考えていくプロセスは、どれもが簡単に考えられるものではなく、難しい」⁸⁵⁾（傍点筆者）とし、その要因について次のように述べている。「ただ自分がしたいことを一方的に提案し、展開していくための計画ではなく、あくまでも子どもを主体に、子どもたちがどのようなことに興味・関心をもっていて、どのような経験を必要としているのか、そしてどのような活動であれば、子どもたち自身が自ら楽しみながら取り組むことができるのかなど、相手の主体性を基盤としながら考えていくことの難しさにある」⁸⁵⁾（傍点筆者）。

また、「保育が子どもの育ちを支える営みである以上、保育者は、それぞれの時期に応じた子どもたちの育ちにとって必要な経験とは何かを考えながら、その経験を保障していく必要がある」、「子どもが、なかなか製作に興味をもつ様子がないからといって、ハサミにふれる機会もないまま過ごしてしまうことは、子どもたちが、そうした喜びや楽しみあるいはそこで起こる葛藤を経験しながら学びを深めていく機会そのものを奪ってしまうことにもなりかねません」⁸⁶⁾（傍点筆者）と述べるとともに、保育の計画について「その子の育ちにとって次に必要となる経験を考え、それらの経験が生み出されるような基盤となる保育の環境や活動をデザインしていくプロセスにこそ大きな意味がある」⁸⁷⁾（傍点筆者）

としている。

つまり、間接的な遊びや環境を通した保育であっても、そこには保育者として子どもに経験してほしいことがらがあり、子どもの主体性とともに必要な経験という視点でも活動を構想していく重要性を指摘しているだけでなく、保育をデザインする保育者の主体性を強調していると言える。

また、「予想外の出来事に対して常に心身が柔軟に開かれており、その都度、計画を修正したり、環境を再構成していけるような実践への柔軟い構え（スタンス）や、子どもとともに常に新しい活動や環境をデザインし続けていけるような専門性が求められてくる」⁸⁸⁾（傍点筆者）とし、本研究における活動の視点及びそのあり方に焦点を当てているのであるが、どのように活動を構想し選択するかという具体的な点には触れられているとは言えない。

なお本書には、索引は掲載されていない。

⑩ 広岡⁸⁹⁾

『新しい保育・幼児教育方法』というタイトルの本書では、「保育とは自分がかかわるすべてのこどもたちの成長を願って意図的に行われるもの」としたうえで、「保育の方法とは、保育の目標を達成するために保育者が行う援助方法である」と述べるとともに、幼稚園教育要領等における保育の方法を紹介し、「子どもの特性を踏まえ、環境を通して行う」こととしている。一方で、「保育者主導（系統主義）」の保育と「子ども中心主義」の保育について紹介し、「保育方法は、子どもたちの興味や保育の目的によって変化させていかなければならない。保育者は、さまざまな保育方法と、どのような状態のときにどの方法を使うことが効果的であるのかを理解しておく必要がある。その時々の子どもたちや保育の状況に応じて、最適な方法を生み出し選択していくことが求められるのである。」（傍点筆者）と述べ、保育方法の選択という語句を使用している⁹⁰⁾。

つまり、保育方法において、系統主義的な側面があることを明確に意識し、保育者の意図性について強調しているのが特徴であると言える。これについて、「保育には活動の主導権を子ども自身が握る子ども主体の保育形態と、保育者が活動を展開していく保育者主導の保育形態の両方が必要であると考えられる。また、子ども主体の自由活動を中心とする保育形態であっても、（中略）保育者も主体的である必要がある。」とし、その具体例として、入園や進級などで環境が変わって不安定になりやすい4月は、「活動が子どもの自由に任されているよりも、保育者が活動を展開させていく保育形態の方が情緒的に安定し、落

第2章 先行研究に見る「活動構想」

ち着いて活動できる」⁹¹⁾とし、保育者の主導的な関わりが適しているとしている。

そして、一斉保育や設定保育が、保育者による一方向の指導がすべてであるかのようにとらえられがちであるが、「一斉や設定といった保育者が活動をリードする保育形態においても、中心には子どもが捉えられているのであり、また、そうではなくてはならない。保育者は子どもの姿から保育のねらいを定め、それを、実現する方法の一つとして、必要に応じて一斉形態での保育や設定保育を方法として取り入れるのである。つまり、子どもの自由な活動を支えるために必要な多様な経験と、子どもたちの成長、発達に望ましいと思われる活動を取り入れる観点から保育者主導の保育は行われる」⁹²⁾と述べている。また、「人間的で豊かな成長を実現していくためには、子どもの興味、関心、要求に基づく活動だけでなく、次世代の社会・文化の担い手であり、継承者である子どもたちに、保育者が伝えたい、ぜひとも経験させたい活動もあるのが自然である。つまり、子どもが自由に主体的に生きていくためには、自由な活動を尊重し、保証しつつも、やはり保育者からの働きかけとその保育が必要になってくるのである。」⁹³⁾（傍点筆者）と述べている。これは、子ども中心の保育であっても系統的な保育であってもどちらも「活動」が中心的要素であることを示唆するとともに、子どもの姿に基づきながら、子どもにとって必要かつ望ましい経験や活動を保育者がリードすることや保育者の「活動構想」を肯定している。

ただ、「形態としては保育者から子どもへという流れではあるが、保育者は子どもの姿や思いが不在の保育に陥ることのないように、十分な配慮をもって保育を進めていくことが大事である。」⁹²⁾、「保育者が一斉に子どもに伝える形態、また保育者が準備した設定の形態であったとしても、子どもが興味、関心を持ち、自ら選び取った活動として取り組めるよう配慮が大切である。つまり、子どもの豊かな活動、学びのために必要な保育者主導の一斉や設定における保育においては子どもを動かすのではなく、子どもの心を動かすことのできるような保育の展開（導入や活動の幅）が求められる。」⁹³⁾とし、保育者が主導的に進める場合の注意点として子どもの興味・関心が離れないようにする必要があるとしているが、保育者の困り感を解消するような具体的なあり方については述べられていないと言えるだろう。

また、本書における索引には、「保育方法」、「教育方法」、「活動」といった語句は挙げられていない。

⑪ 豊田⁹⁴⁾

『実践を創造する 幼児教育の方法』という本書では、現代教育方法辞典に示される「教

育目的のために利用されるあらゆる教育の方法・技術」⁹⁵⁾という解説を引用したうえで、「あらゆる方法・技術」とは、教育方針や理念から内容・方法のあり方、具体の保育場面での指導や援助方法に至るまで、園の教育・保育の全範囲にわたって実践を展開してくために求められるプロとしての保育者の”わざ”の総体であり、さらに、実践を展開した後に行われる振り返り、改善までが教育の方法の範囲であるとしている⁹⁶⁾。つまり、ここでは、教育方法を「環境を通した教育」といった方法論としてではなく、保育者の技という属人的なものとしてとらえているという特徴がある。

そして、本書は、園での教育活動を「遊び」「生活」「行事」「課題」「プロジェクト」といった主活動から構成されるものとしてとらえ⁹⁷⁾、「活動」を明確に位置づけている点も特徴である。それを具体的に表すものとして、旧ソビエトの人格発達心理学を紹介し、「その時期の発達を促し、発達の質的变化をもたらす重要な意義をもつ活動を『主導的活動』と名づけて、幼児期の主導的活動は『遊び活動』である」としつつ、「わが国の保育・幼児教育の実践の蓄積からは、乳幼児期には、遊び活動だけでなく、多様な活動が発達のプロセスにおいて分化し、それぞれが発達にとって重要な意義を持つことが明らかにされている」⁹⁸⁾(傍点筆者)と述べている。このように、「遊び」を単なる「遊び」ではなく「遊び活動」と表現するとともに、発達にとって重要な意義を持つ「遊び活動」以外の多様な活動の重要性を指摘し、多様な活動の具体例として当番活動や係活動、文化や芸術・スポーツ等に結びついた課業的活動などを紹介し、それらを通じた有意義な指導・援助によって、子どもの学びの過程が多面的に展開されるとしている⁹⁹⁾。

また、宍戸健夫氏のカリキュラム構想図¹⁰⁰⁾を取り上げ(図1-5)、活動が「基本的生活習慣の形成と集団生活の発展の面」、「遊び・プロジェクト・学習といった活動の面」という立体的な二重構造として示し、環境構成型カリキュラムを通じた基本的生活の形成とし

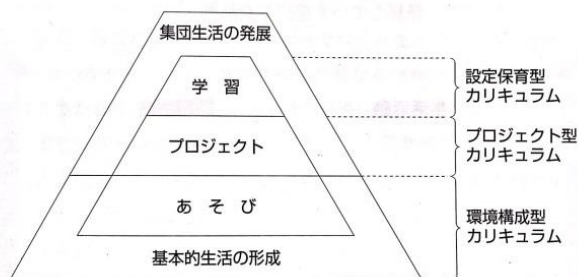


図1-5 カリキュラム構想図 (宍戸, 2009)

ての「あそび」と、設定保育型カリキュラム、プロジェクト型カリキュラムを通じた集団生活の発展としての「学習」・「プロジェクト」との関係性を示している。そして、自由活動か一斉活動かの二者択一的な発想ではなく、それぞれの特性をおさえながら、それらを流動的、柔軟に相

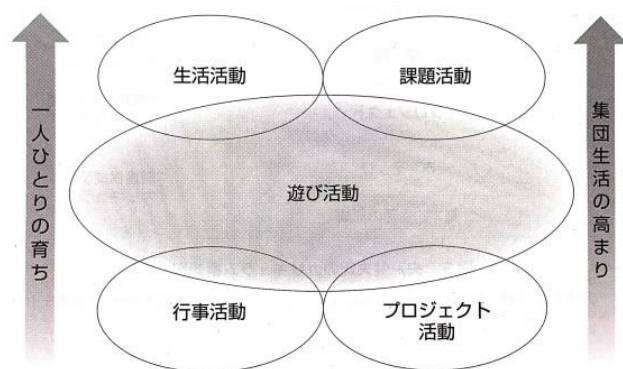


図1-6 5つの活動の関連と発展の方向(豊田, 2013)

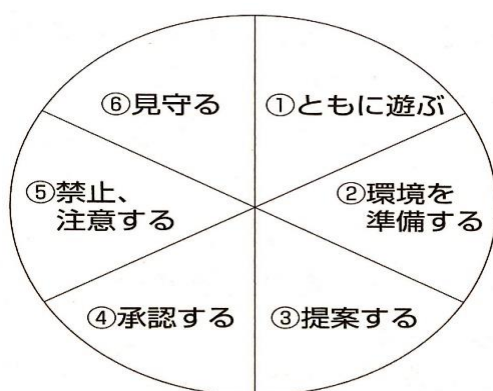


図1-7 自由な遊びの指導・援助の方法(田口, 2013)

互に結びつけながら、園生活を意義あるものにしていくという説明を紹介している¹⁰¹⁾。

そして、幼児教育を構成する諸活動として、「遊び活動」、「生活活動」、「課題活動」、「行事活動」、「プロジェクト活動」の五つに区分し(図1-6)、遊びが中心であることを原則としながら、さまざまな活動を意図的に構成し、幼児の生活体験の流れを大事にし、気持ちがつながっていくことを配慮しながら諸活動を指導・援助していく必要性を指摘している¹⁰²⁾。

このように、豊田は幼児教育における中心的要素として「活動」を明確に位置付けるととも

に、それは子どもの自発的な遊びだけでなく、保育者の意図的な活動構成の必要性を指摘しているといえる。そのうえで、教育資源に潜んでいる教育力を引き出し、園の教育に取り込んでいこうとする「わくわくするような構想力こそが、教育方法を発展させていく」と述べるとともに、教育方法が保育者自身の創造的な営みであると述べており¹⁰³⁾、これは本論文での研究テーマともなっている保育者の主体的な「活動構想」にもつながるものと思われる。

さらに、遊び活動や課題活動等における保育者の指導方法・援助を整理し、その中で「自由な遊び」における保育支援の方法として(図1-7)、①子どもとともに遊ぶ、②環境を準備する、③提案する、④承認する、⑤禁止・注意する、⑥見守るという方法に分類し、保育者による「提案」を明確に位置づけているとともに、①②⑥中心の場合「幼児見守り型の保育」、③④⑤中心の場合、「保育者主導型の保育」であるとして、幼児や遊びの状況に合わせ、保育者の幼児への願いを反映させる臨機応変の指導・援助の必要性を述べている

104)。つまり、「自由な遊び」においても保育者の主体的で意図的な関わりを求めており、ここには保育者の「活動構想」や活動の選択性といったことが含まれてくると思われる。

また、課題活動の指導方法・援助に関する章では、「保育者はさまざまな教育目的・目標をもって、それに応じた幼児に経験してほしい活動を用意します」（傍点筆者）と明確に述べている。この「経験してほしい活動」として、保育者がクラスの幼児全員に直接的、具体的に関わってほしい活動を設定する「課題活動」を位置づけ、絵を描いたり、歌を歌ったり、絵本を読んだり、ゲームやスポーツをしたり、運動会や発表会の準備をしたりなど、自発的な活動からだけでは触れることのできない文化や科学、自然にすべての幼児に触れさせることや、共同・協同の活動を経験することができる意義を述べている¹⁰⁵⁾。さらに、そういった課題活動の必要性として、幼児の発達において、広く社会で生きていくための課題と、個々の幼児が自分らしく生きることの喜びを感じることができる課題とが、相互関係的なものとして存在し、これらは幼児が興味・関心をもつことや、好きなことをするだけでは達成できないため、幼児が個々あるいは集団で分かりやすく取り組みやすい課題活動として設定することが求められるとしている¹⁰⁶⁾。

また、これらの課題活動を狭義において「クラスでの活動内容」とし、主として「文化や自然との出会いに対する課題」であり、文化や自然そのものに関わることによって、文化や化学の基礎を学んでいくとしている。そして、狭義の課題活動の意義として、

- [1] 文化・科学・自然などの人類の文化的遺産に出会うことができること（そのため、季節の行事や園の行事に結びついていることが多い）。
- [2] 文化財などの提示・出会わせ方は、通常、保育者が何らかのねらいをもったものであること。
- [3] 自己活動（心が動く、体が動く、頭が動く活動）を引き起こすきっかけや動機であること。
- [4] クラスで行う共同、協同といった集団活動であり、望ましい集団活動を組織することで、個の発達が引き起こされること。
- [5] 他の活動（生活、自由遊び）との相互関係的につながることで、活動が広がることを挙げている。

そしてこうした「教育内容の具体的・直接的提示の課題活動」として、

- ・歌、合奏、リズム活動は音楽そのものに触れ楽しむ音楽表現活動
- ・素材から新しいものを生み出す、ものどものを結び付けてあたらしいものをつくる絵

第2章 先行研究に見る「活動構想」

画や製作、造形といった芸術・工芸の活動

- ・自分の身体を動かすことを通して、新たな自分の身体を知り、つくる運動的（スポーツ）活動

・生き物、砂、土、水などの自然物にかかわり、生き物や砂と土の性質の違いなどを体験的に学ぶ、自然科学的活動

を挙げ、「文化や自然そのもの（事物）に直接かかわり、その本質に触れていくのが幼児教育の特徴である。それを、幼児が遊びとして取り組みやすい活動、楽しいという感情を中心に緊張感と達成感の両方が味わえる活動として、設定していく」と述べており¹⁰⁷⁾、この点は保育者の課題活動設定の際のヒントになりうるであろう。

また、課題活動における指導のポイントとして、幼児が興味や関心を持ち、おもしろそう、やってみたいという意欲を持つような課題を設定し、自らかかわりたいもの、追求したいものにして、自己活動を引き起こし、活動の過程を十分に楽しめるようにすることが必要としている。そのために、幼児の「過去からいま」の姿（心や思いや考えの傾向、身体能力や幼児間の関係性）を理解するとともに、未来に向けて発達する存在として捉えるまなざしを持ち、子どもの遊びを時間の流れの中で理解して、幼児が取り組んでみたらできたという達成感を持てるような「一步上位の課題設定」をするとしている。そして、一つの課題を設定する場合、何回の活動で達成が可能かを構想したり、内容や時間を具体的に分析して、課題活動を小さな課題に分割し、短い時間で小さな達成に至るように工夫したりするとしており¹⁰⁸⁾、この点も活動設定の際のヒントになりうるであろう。

このように本書においては、「活動」の視点を明確にするとともに、子どもが文化や科学などの教育的価値に触れるための課題活動として保育者が意図的かつ明確に位置づけていくことを肯定していることは特徴として挙げることができる。そして、それらの課題設定のあり方にも言及している点も特筆すべきであろう。一方で、そうした幼児に経験してほしい活動を保育者が一方的に用意することは否定しており、「教育活動の成立は、教育を行う主体である保育者と、発達主体となった幼児・幼児集団との相互作用性の中でこそ生じうる」とし、「保育者と幼児・幼児集団とともに創造的に活動として教育活動をとらえる」必要性を述べている¹⁰⁹⁾。また、「保育者主導型」の課題設定については詳しく述べられており「活動構想」へのヒントとなるが、「幼児見守り型の保育」における「活動構想」のあり方については述べられていない。

なお、本書において索引は掲載されていない。

⑫ 小笠原・植田¹¹⁰⁾

『保育の計画と方法』という本書では、保育の方法について定義づけをした記述は見られないが、幼稚園や保育所における教育・保育は環境を通して行うことを基本理念であるとしたうえで、「子どもの主体性を尊重するのか保育者の計画性を尊重するのかを対極的に考えるのではなく、子どもの発達と興味関心を踏まえて、保育の展開を見通した環境の構成に、保育者の意図を埋め込」むとしており¹¹¹⁾、これは保育方法を示したものと言えよう。

また、「幼児が自ら興味をもって周りの状況にかかわって生み出される遊び」、「食事、衣服の着脱、片づけなどの生活をしていくうえで必要な生活行動」、「日常生活にうるおいをもたせる楽しい行事」などを「活動」ととらえている。そして、活動は「幼児自身が生み出すもの、気づくもの、必要感をもつもの」として、「幼児が楽しんだ内容を分析し、その楽しみが広がり深まるような環境の構成や援助を考える」とともに、その「活動」をすることが目的ではなく、「活動の中で経験することを重視する」と述べている。つまり、本書においては、幼児教育では「活動」が生活の中心的要素であり、また、その「活動」を予想するとともに、「活動」の中で経験することの重要性が指摘されている¹¹²⁾。

そして、月の指導計画作成のポイントの一つとして、「子どもたちの『楽しく遊びたい』という思いを受け止めながら、その活動（遊び）を通して、この時期の育ちに必要な経験ができるような活動の予想をします。季節や活動の連続性にも着目しましょう」と述べている¹¹³⁾。また、日案を書き進めるための手順として、「活動の中で経験して欲しいことを考えて指導計画を立てる場合」と「子どもの興味関心を中心に遊びや生活を展開する場合」に分けて説明しており、どちらも同じ子どもの姿の「予想」することを重視している¹¹⁴⁾。その際、どちらにも共通するのが、それまでの子どもの姿を踏まえるという点である。また、「週案・日案を考えるポイントのまとめ」（図 1-8）として子ども理解からねらいや内容、環境構成を検討する一連のプロセスを整理しているが、「予想される活動」の枠内に保育者の主導的なイメージにつながる「活動選択の視点」という語句が使用されている点に注目したい。そしてその視点として、「子どもの育ち」、「季節」、「活動の連続性」、「環境」という点で説明されている。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

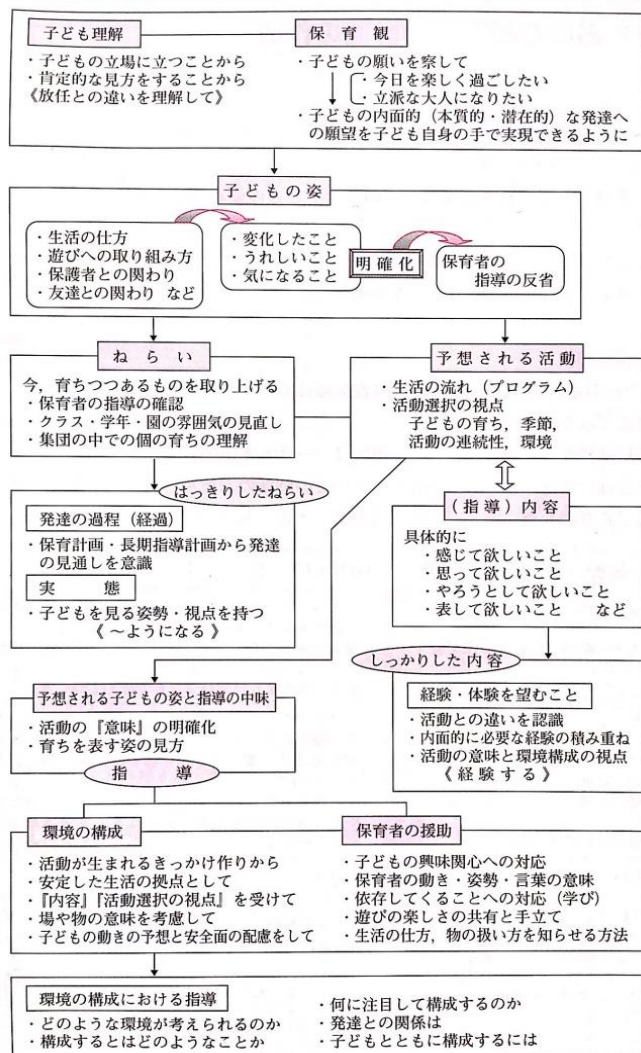


図 1-8 週案・日案を考えるポイントのまとめ（大岩、2016）

また、環境を通して行う教育について¹¹⁵⁾、「子ども自身が環境にかかわって、自由きままに遊びを進めるということではない。また逆に保育者がさせたいと思うことを環境として提供し、子どもが保育者の意図に沿った遊びを展開することでもない。環境の中に保育者の意図性と子どもの主体性がバランスよく組み込まれていることが、基本的に必要なことである。」とし、また「そのためには、保育者の役割として計画的に環境を構成することが重要なポイントになる」と述べるとともに、それには「保育者による教材研究の積み重ねが役立つことは言うまでもない」として、教材研究の重要性を指摘

している。

本書では指導案を考えるポイントが詳しく述べられており、「活動構想」のあり方に関連すると言えるが、保育者が他者の創造的な保育実践を見て「なぜあんな保育ができるのだろうか」、といった疑問を解消するには至っていないように思われる。

なお、本書における索引には、「保育方法」、「教育方法」、「活動」といった語句は挙げられていない。

⑬ 柴崎¹¹⁶⁾

『保育方法の基礎』というタイトルの本書では、「保育方法」という語句は幾度となく使われているが、「保育方法」に関する定義や説明はなされていない。

「活動」に関しては、1989（平成元）年の幼稚園教育要領改訂までは、「活動の望まし

さが問われていたため、活動を選択する主体は保育者にあると考えられていたとしつつ、それ以降の「環境を通して行う教育」という言葉で表現された「遊びを中心とした保育では、活動は子どもが環境にかかわって生み出すので、活動の主体は子どもに在り、保育者は子どもの活動を予想して環境を構成したり、子どもの活動を支援したりすることが必要」となったと述べている¹¹⁷⁾ (傍点筆者)。つまり、1989 (平成元) 年の幼稚園教育要領の改訂前後で活動の性格に変化があったものの、保育の中心的要素として活動が位置づけられるという点には変更がないということを意味していよう。

そして、この「活動」の展開に関連するものとして、「一斉保育」、「自由保育」、「設定保育」、「コーナー保育」、「年齢別保育 (縦割り保育)」、「異年齢保育」、「混合保育」、「解体保育」、「合同保育」、「グループ保育」、「集団保育」、「個別保育」、「統合保育」という¹³⁾の保育形態を紹介しつつ、絶対に正しいという保育形態はなく、それぞれにメリット・デメリットがあるため、「子どもの今の姿や気持ちがどういう状態にあるかを見つめたあとに、保育者の意図を重ね、目的やねらいを達成するためには、どの保育形態がよいかということを考えて選択」していかなければならないと述べている。そして、一斉保育については「決められた活動グループの子どもたちが同じときに同じ内容の活動を全員一緒に保育者に指導のもとに経験する活動形態」とし、設定保育については「保育者が特定のねらいや目標をもって計画し、あらかじめ設定した内容の活動を行うこと」としている。また、「自由保育」については、「子どもが活動を自由に選択して行う活動形態」としつつ、「自由保育だからといって保育者がまったく関与しない」わけではなく、「保育者の適切な援助」と「子どもたちが興味をもって自発的に取り組めるような環境を構成すること」も保育者の大切な働きかけと述べている。つまり、本書においては、環境を通した教育においても、保育者が活動を用意したり設定したりすることを否定しているわけではなく、また、自由保育においても保育者の意図的な関わりが当然必要であるとしている¹¹⁸⁾。

そして、このような活動の設定や保育者の関わりのヒントになりうる記述として、次のように述べている。少し長くなるが引用したい¹¹⁹⁾。「保育者が一方的に良かれと思い教授する保育活動ではなく、子どもの年齢を考慮しながらその子どもの興味・関心を生かした活動のほうが子どもの力を伸ばすというように理解されるようになっていきました。(中略) それは一斉保育での保育活動に対抗する形として保育現場に浸透してきました。(中略) 子どもが今、興味をもち行おうとしている活動の中で経験することが、子どもの発達にとってどのような意味があるかを考えることが大事であるという発達の理解が問われるように

第2章 先行研究に見る「活動構想」

なりました。(中略) 活動の主体は子どもであり、子どもが自由感を感じながら活動できるためには、子どもの主体性と保育者の意図がバランスを取りながら、それを生かす環境構成の必要性がとわれるようになったのです。そして、指示や規制された環境の中での活動ではなく、子ども一人ひとりの願いや思いを大切にしたい子ども理解が保育の根底に必要であることが強調されました。子ども理解を通した保育者のかかわりは、子どもの潜在的可能性を導きだし、それを具体化するためには、保育者が物的・空間的環境を構成し工夫する力が求められるようになったといえます。」(傍点筆者) また、「保育者に求められる専門性とは、子どもを理解した上で、ものや人とのつながりが広がる保育を構想すること、子どもの活動のよき理解者として援助すること、そして、子どもと共に行動する共同作業員として保育を実践することから、日々の省察を通し「子ども理解」を深めることが必要です。」(傍点筆者) とも述べ、活動の構想に当たっては子ども理解が必要不可欠であることを強調している。

しかしながら、本書においては、「活動構想」や活動の選択のあり方として、さらに具体的には述べておらず、どのように具体の活動を設定したり、また活動に向けた環境を構成していくのかは明確にされていないと言えるであろう。

なお本書においては、索引は掲載されていない。

(3) 各テキストからの記述の整理

以上、2008(平成 20)年以降 2017(平成 29)年までに出版された保育方法に関する13のテキストから、保育方法や活動、活動の選択のあり方に関する記述を抽出し整理したが、これらをまとめて概観してみたい(表 1-5)。

いずれも保育方法に関するテキストであるが、保育方法についての定義として多様な表現がなされ、環境を通した教育を前提としつつ環境を構成することとしてとらえるもの、保育者の援助のあり方としてとらえるもの、保育者の技の総体としてとらえるもの、また活動形態の別としてとらえるものなど、様々である。

保育における活動のとらえ方については、遊びと活動を重なりあうものとしたり、単なる遊びと課題性のある活動を区分したりするなどといった違いはあるものの、おおむね活動を保育における中心的要素としてとらえているものが多いと言える。特に、活動を通して子どもが経験する内容の重要性を指摘し、保育をデザインしていく保育者の主体性や、様々な活動を保育者が意図的に構成していく必要性を指摘するテキストも見受けられる。しかしながら、保育の「構想」「活動選択」といった保育者の積極的な姿勢につながるキー

ワードを使用しているテキストは多くはないと言える。

そして、2008（平成 20）年以降 2017（平成 29）年までに刊行されたテキストにおいては、環境を通した保育が強調される中で、活動を保育における中心的要素としているものも多く保育者の意図性や活動のデザインについて肯定しているが、保育者の困り感を解消するまでには至っていないと言えよう。一方で、これらのテキストから活動を構想するうえで踏まえるべき視点として提示されているものをまとめると、子ども理解、子どもの興味・関心、家庭・地域の状況、社会や時の変化、季節、園環境、保育観、発達状態、活動の連続性、教材研究といったキーワードが挙げられる。また、1956（昭和 31）年の幼稚園教育要領に示された「望ましい経験」が手がかりになるとするものもある。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

表 1-5 2008（平成元）年以降 2017（平成 29）年までに出版されたテキストにおける活動等に関する記述

	著者	保育方法	活動	活動の構想・選択のあり方	備考
1	久富・梅田 ³⁷⁾	定義なし（一つひとつ異なる状況性を含んだ現実の中で起こりうる数多くの出来事に対する方法）。	保育の中心的要素として位置付ける記述なし。	保育者側からの活動提案も想定するが、保育実習に関する記述にとどまる。活動提案に向けた必要な準備として教材研究を挙げる。	保育者は子ども理解による状況判断に基づき、大切であると思ったことを選択・決定するとし、保育者による選択・決定を捉えている。
2	小田・中坪 ⁴⁰⁾	幼児を理解する力、保育を計画（デザイン）する力、保育を実践する力、保育を省察する力に基づいて、幼児を保育するための援助と方法	環境を通した保育が強調され、保育の中心的要素として「活動」を位置づけたり、その「活動」構想者としての保育者の存在を明示したりしてはいない。	「活動構想」及びそのあり方には触れていない。	
3	神長・塩 ⁴⁶⁾	定義なし。	間接的教育であることを強調しつつも、保育者の構想力や、意図的な活動の選択について肯定している。	「活動構想」のあり方には触れていない。	
4	小田・青井 ⁵³⁾	定義なし（環境と遊びを通して行うことに触れ、保育者の働きかけの重要性を説く）。	保育者の意図的な活動についても肯定している。	同上	
5	北野・角尾・荒木 ⁵⁶⁾	定義なし（ねらい、めあて、子どもへの願いを実現する方略としての、環境設定、「活動構想」）。	運動遊び、音楽遊び、製作遊び、科学遊びにおいて、遊びと活動が重なりあうものとして位置づけると同時に、保育者の意図性と「活動構想」を求めている。	同上	プロジェクト・メソッドに触れ、子どもの興味関心に基づきながら保育者の意図的な題材の設定や活動の設定に触れている。
6	上野 ⁶⁵⁾	環境を通して行う、子どもの主体性、遊びを通した総合的な指導、個人と集団を生かすという基本的枠組みを踏まえ、幼児理解から導いたねらいを達成する環境（保育方法）を選ぶ。	活動を「経験・遊び・生活」とするとともに、保育内容のキーワードとして「経験や活動」を挙げ、活動を幼稚園や保育園における中心的要素として位置づけている。また、活動を「自由遊び」の時間と「課題性のある活動（主活動）」に大別し、特に幼児後期は保育者の意図的・組織的な科学的体系的活動の必要性を強調している。	具体的な保育内容は各園での保育課程・教育課程とそれを具体化した指導計画に適切に位置づけられ、幼児の実態、家庭や地域の状況、社会や時の変化、園の環境、園や保育者の保育観などを総合して検討・判断される。また、保育内容を活動別にとらえたうえで、「生活訓練」については、一人ひとりの子どもの発達状態を押さえ、それに見合った生活課題を子どもがやる気をもって取り組むことができるように設定する、「自由遊び」については、子どもの	活動形態、設定保育の自由度、対象人数の違いによって選択される保育方法が変わるとしている。教育・保育要領等で示される保育内容の曖昧さが高いことや保育者の裁量性が高いことを指摘する。1956 年の幼稚園教育要領を肯定的な意味合いでとらえている記述は特徴的である。

	著者	保育方法	活動	活動の構想・選択のあり方	備考
				友達（仲間）や十分な時間、そして場所（空間）の保障をし、子どもが自ら遊びたくなるような環境を設定する、「系統的な活動」については、1956年改訂の幼稚園教育要領に示された「望ましい経験」が保育内容を考える際の手がかりになるとする。	
7	阿部・中田 ⁷¹⁾	（援助方法は）乳幼児の保育の基本を踏まえ、子ども一人ひとりの特性をいかし、主体的な活動が発達に即して行われるような環境をつくり、子どもとの信頼関係を築いて、子どもに相応しい生活をつくりだしていくところにあり、子どもがよりよく生活できるように、保育者自身が行う活動で、「環境構成」、「子どもと直接かわる援助（見守る、言葉交わす、共感する、認める、一緒に遊ぶ、励ます、示唆する、助言する、注意する、etc.）」、「保護者との連携による援助」。	環境を通した保育が強調され、保育の中心的要素として「活動」を位置づけたり、その「活動」構想者としての保育者の存在を明示したりしているとは言えない。	「活動構想」には触れていない。 例示された日案においては「活動構想」が示唆されているが、それに関する記述は見られない。	
8	柴崎 ⁷⁷⁾	（保育実践の方法は）環境を通して行うことを基本にしながら、子どもの安定した生活を保障し、自ら経験できるように力を発揮できるような環境を構成していくことが重視される。	遊びは欠かすことのできない重要な「活動」であり、「活動」を通して子どもの育ちを保証し、実践を展開すると述べ、「活動」が重要な位置づけであることを示している。	「活動構想」のあり方には触れていない。	指導計画作成上の留意点として、「前週との継続性」、「季節感を取り入れる」、「園独自の特性を取り入れる」、「保育者の願い」を反映させるといった点を挙げており、これらは「活動構想」するうえでも参考になる。
9	大豆生田・渡辺・森上 ⁸²⁾	子どもが園において豊かに経験したり、学ぶことができるようにするための方法。自由保育、一斉保育、コーナー保育等の様々な活動の形態があり、保育方法は多様である。	間接的な遊びや環境を通した保育であっても、そこには保育者として子どもに経験してほしい内容があり、子どもの主体性とともに必要な経験という視点でも活動を構想していく重要性を指摘しているだけでなく、保育をデザイン	活動の視点及びそのあり方に焦点を当てているが、「活動構想」や選択のあり方には触れられていない。	

第2章 先行研究に見る「活動構想」

	著者	保育方法	活動	活動の構想・選択のあり方	備考
			ンする保育者の主体性を強調。		
10	広岡 ⁸⁹⁾	保育の方法とは、保育の目標を達成するために保育者が意図的に行う援助方法で環境を通して行うとともに、子どもたちの興味や保育の目的によって、保育者主導の保育と子ども中心の保育など最適な方法を生み出し選択していくことが求められる。	子ども中心の保育であっても系統的な保育であってもどちらも「活動」が中心的要素であることを示唆するとともに、子どもの姿に基づきながら、子どもにとって必要かつ望ましい経験や活動を保育者がリードすることや保育者による活動の選択を肯定している。	保育者が活動を選択する場合の注意点として子どもの興味・関心が離れないようにする必要があるとしている。ただし、それ以外の「活動構想」のあり方には触れられていない。	
11	豊田 ⁹⁴⁾	園の教育・保育の全範囲にわたって実践を展開していくために求められるプロとしての保育者の“わざ”の総体であり、さらに、実践を展開した後の振り返り、改善までの範囲。	豊田は幼児教育における中心的要素として「活動」を明確に位置付け、幼児教育を構成する諸活動として、「遊び活動」、「生活活動」、「課題活動」、「行事活動」、「プロジェクト活動」の五つに区分し、遊びが中心であることを原則としながら、様々な活動を意図的に構成し、幼児の生活体験の流れを大事にし、気持ちがつながっていくことを配慮しながら諸活動を指導・援助していく必要性を指摘。	文化や自然そのもの（事物）に直接かかわり、その本質に触れていくのが幼児教育の特徴であり、幼児が遊びとして取り組みやすい活動、楽しいという感情を中心に緊張感と達成感の両方が味わえる活動として、設定していく。一つの課題を設定する場合、何回の活動で達成が可能かを構想したり、内容や時間を具体的に分析して、課題活動を小さな課題に分割し、短い時間で小さな達成に至るように工夫する。	「活動」の視点を明確にするとともに、子どもが文化や科学などの教育的価値に触れるための課題活動として保育者が意図的かつ明確に位置づけていくことの肯定と、それらの課題設定のあり方にも言及している点は特徴的。
12	小笠原・植田 ¹¹⁰⁾	環境を通して行うことを基本理念として、子どもの発達と興味関心を踏まえて、保育の展開を見通した環境の構成に、保育者の意図を埋め込む	幼児教育における生活として、「遊び」、「生活行動」、「行事」などを「活動」ととらえ、「活動」が生活の中心的要素であり、また、その「活動」を予想するとともに、「活動」の中で経験することの重要性を指摘。	子ども理解からねらいや内容、環境構成を検討する一連のプロセスの中で、「子どもの育ち」、「季節」、「活動の連続性」、「環境」という「活動選択の視点」を持つ。 また、教材研究の積み重ねの重要性を指摘。	
13	柴崎 ¹¹⁶⁾	説明なし	環境を通して行う遊びを中心とした保育では、活動は子どもが環境にかかわって生み出すので、活動の主体は子どもに在り、保育者は子どもの活動を予想して環境を構成したり、子どもの活	保育者に求められる専門性の一つに、子どもを理解したうえで、ものや人とのつながりが広がる保育を構想することを挙げ、保育の構想という視点を示しているが、どのように具体的な活動を設定したり用意したり、また活動に向けた環境を構	環境を通した教育においても、保育者が活動を用意したり設定したりすることを否定しているわけではなく、また、自由保育においても保育者の意図的なかかわりが当然必要。

	著者	保育方法	活動	活動の構想・選択のあり方	備考
			動を支援したりすることが必要とし、活動が保育の中心的要素と位置づけている。	成していくのかは明確にされていない。	

5. 関連する先行研究から見る「活動構想」

CiNii 国立情報学研究所論文情報ナビゲーターにて、「保育活動」、「選択」、「決定」、「構想」をキーワードとして検索を行ったところ（情報取得 2017/6/21）、「保育活動」では 269 件あるのに対して、「保育活動」and「選択」では 0 件、「保育活動」and「決定」では 0 件、「保育活動」and「構想」でも 0 件であった。「保育内容」についても同様にキーワード検索を行ったところ（情報取得 2016/4/1）、「保育内容」では 1,175 件あるのに対して、「保育内容」and「選択」では 8 件抽出、そのうち保育者による「活動構想」に関係しない文献を除外すると 4 件抽出された。「保育内容」and「決定」では 2 件抽出されたものの、保育者による保育内容決定に関連しない文献を除外すると 1 件、「保育内容」and「構想」では 6 件抽出されたが、「活動構想」に該当しない文献を除外すると 3 件のみとなった。このように活動や保育内容を「選択・決定・構想する」という視点や表現がなされている先行研究は極めて少ないと言えるだろう。

その一方で保育者の「活動構想」は、保育者の思考や意思決定の問題であるということもできる。先に述べた通り、保育者の「活動構想」を扱った先行研究が少ないため、保育者の思考や意思決定という視点から先行研究を概観し、「活動構想」に関連する要素について整理していきたい。なお、しかしながら、保育者を対象とした意思決定に関する研究は、小学校以降の教師を対象としたものに比べて少ない状況である。そのため、小学校以降の教師の意思決定等に関する研究についても対象とし、第 3 章以降の実証的な研究による「活動構想」のあり方を補完する知見を整理していくこととする。

（1）意思決定

小学校以降の教育分野においては、1970 年代後半から、認知心理学台頭の影響を受け、スキーマや問題解決、熟達化の考え方を取り入れて、教師の認知過程を検討する実証研究が進み、教師の力量を知識や意思決定過程の問題としてとらえ解明しようとする動きが見られるようになった¹²⁰⁾。乳幼児教育の分野においても、保育者の意思決定といった視点での先行研究も見られるため、それらについて整理しておく。

志賀¹²¹⁾は、保育場面における幼稚園教師の意思決定について、その特徴と意味及び保

第2章 先行研究に見る「活動構想」

育経験との関係を検討するため、幼稚園教師 162 名を対象に場面提示法を用いて、日常よく見られる場面、教師にとって決断や行動が困難な場面など 6 場面を取り上げて意思決定の実態を把握した。その結果、意思決定の方法は一樣ではなく多種類に及ぶこと、保育経験の少ない教師はステレオタイプの意思決定を行いやすいこと、保育経験の多い教師は幼児一人ひとりや保育場面に即した臨機応変の意思決定を行っていることを見出し、幼稚園教師の経験の差が意思決定に影響を及ぼしていることを示している。

中井・川下¹²²⁾は、運動あそびに対する「個人レベルの指導論」の異なる 4 名の現職教諭を対象に再生刺激法によるインタビューを用いて検討、分析し、教師の指導信念や実践的思考、実践知が意思決定に影響を及ぼすことを示した。

(2) 実践中の思考、実践的思考、実践知

Shön¹²³⁾が専門職の事例研究により活動過程における反省的思考を行う「反省的实践家」像を提起して以来、保育においても保育者の実践中の思考を対象とした研究が行われている。また、幼児教育は「見えない教育」¹²⁴⁾ (Bernstein、1978)と言われるように、幼児に対する保育者の関わりは、その場の状況や文脈に応じた実践的思考に基づく判断と援助であるとともに、秋田¹²⁰⁾は、幼稚園や小学校低学年、生活科、総合学習等の授業については、授業の計画段階での構成ではなく授業の中で問題を構成していく観点の必要性を指摘し、そこには、教師による授業中の思考過程が影響することを示唆している。また、佐藤ら¹²⁵⁾は実践的思考について、実践的知識を基礎として営まれる教師の実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決のための思考様式のことと述べている。

こうしたことから、保育者の実践的思考をとらえようとする研究を探り、活動の構想や選択といった視点に援用しうる点を示した研究を見てみると、中坪ら¹²⁶⁾は、幼児同士の協同遊びにおける保育者の保育行為の背後にある意図やねらい、状況や文脈に応じた予測や見通し、瞬時の判断など、保育者の実践的思考の一端を探るため、2名の保育者の保育行為を撮影し、当該ビデオクリップをもとに複数の保育者で語り合い、M-GTA にて分析している。その結果、4歳児の協同遊びに関して保育者は、遊びの偶然性に着目し、協同遊びを促すだけでなく、先を見通した保育への思考を見出した。また5歳児の協同遊びに関して保育者は、協同遊びを支えるだけでなく、個と集団の二重性の中で協同性をとらえていたことを示した。また、本研究に援用できる視点として、遊びの偶然性への保育者の意識、自らが思い描く協同遊びを予測しながらも状況や幼児の言動を見極めながら瞬時の状況判断と援助を行う姿勢、個々の幼児の遊びのイメージが相互に共有されるような橋渡

し、幼児同士で遊びを伝え合うような場面を促したりするなど幼児の自立性を促すような援助、幼児たちに主導権を委ね見守ることによって協同遊びを支える姿勢、集団としての遊びを支えることによる個人の良さの発揮、保育者の幼児理解（年齢的発達観、その子理解）といった点を挙げることができる。また、中坪らは「保育者の中にある【年齢的発達観】と、【その子理解】によって『幼児理解』が形成され、保育方法の選択へとつながる」と述べるとともに、「具体的な『その子』に応じた保育として、日々のかかわりの中で【その子理解】は更新され、【保育行為のバリエーション】として保育の中で瞬時に選択される」と述べ、保育方法の選択において幼児理解が大きな鍵になることを指摘している。

畠山¹²⁷⁾は、行為の中の省察について、量的データによる分析ではなく具体的内容及びその過程に注目し、経験年数の異なる5名の保育者への半構造化面接によって、日々の保育における子どもへの対応を想起してもらい、それらの対応方法やその時考えていたことを訊ね、分析を行っている。その結果、行為の中の省察は、「支援に関する判断」の段階、「支援の結果に関する評価」の段階、「再支援の必要性に関する判断と実行」の段階の3段階を含む一連の過程であることが示された。そして、いずれの段階においても、保育者は子どものニーズや状態に着目し、子ども理解が必要とされていたことが分かった。これらのことから、「活動構想」が保育のプロセスにおいて生起し、行為の中の省察によって左右されるとするならば、「活動構想」や選択を進めるうえで、子ども理解という視点が欠かせないと言えるであろう。

また、保育者の実践知に関する研究として、砂上ら¹²⁸⁾は、相互協同的で多様性の幅が広い保育において、園の特徴と保育者の実践知がどのように関連し、どのような内容を持つものか明らかにしている。この研究では、3園15名の保育者が片づけの場面の映像を視聴後、集団で討議し、その結果をM-GTAで分析している。その分析によると、各園の園環境やカリキュラムなどによって保育者の屋外の片づけ場面における行動に特徴が見られ、保育者の実践知は、保育者個人が実践するものであると同時に園全体の保育者にある程度共有されるものであり、園独自の保育実践を特徴づけるものともなっていることが示された。本研究に援用できる視点として、実践知、園の特徴（園環境、カリキュラムのあり方）、園全体の保育者で共有される実践知といった点を挙げることができる。

（3）価値観・信念

金澤¹²⁹⁾は、保育者が遊びや子どもに関わることについて、状況性や関係性、保育者の願い、保育者の子ども観・保育観・遊び観などの様々な価値観の複雑な絡み合いに左右さ

第2章 先行研究に見る「活動構想」

れると述べ、保育者の価値観が保育者の行為に影響を及ぼしていることを指摘している。また、近年の教師研究において、実践的思考にはその背景にある教師個々人の授業観・子ども観・教育観といった教師の指導信念が大きく関与することも解明されてきている¹²²⁾ことから、保育者の価値観や信念を対象とした研究からも「活動構想」や選択といった点に援用しうる視点を探ることとする。

上山・杉村¹³⁰⁾は、保育者の子ども理解に基づく保育行為をとらえる概念としてのメンタルモデルの有効性を示唆し、保育者自身の成育歴、教育歴、実習先の保育者の保育行為や意識、同僚保育者、園方針、自己の保育経験の蓄積といったものがメンタルモデルを構築していくとしている。

また、上田は、子ども同士のいざこざ場面に保育者としての関わりのプロセスを発生¹³¹⁾の三層モデルで分析し、保育者の価値観が保育行為に結びついているとともに、保育行為の現実的な多様性は、社会的状況と価値観との間でのコンフリクトによって形成されるとしている¹³¹⁾。また、初任保育者へのインタビュー調査を行い、初任保育者の保育行為と価値観の関係性についても発生¹³¹⁾の三層モデルで分析し、保育者の価値観（第3層）が保育行為に影響を与えているとともに、個々の行為が体系化され変容するレベル（第2層）のゆらぎが、日常の保育行為（第1層）に影響を与えていることを明らかにした¹³²⁾。

（4）指導計画

教育・保育要領においては、教育及び保育は園児が自ら意欲をもって環境とかかわることによりつくり出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図るものとしたうえで、幼児期にふさわしい生活が展開され、適切な指導が行われるよう、組織的発展的な指導計画を作成することを求めている。そして、指導計画作成上の基本事項として、具体的なねらい及び内容の明確な設定、適切な環境構成、発達過程の見通し、生活の連続性、季節の変化などの考慮、園児の興味や関心、発達の実情などへの対応、具体的なねらいを達成するための環境構成及び体験の確保、園児の生活する姿や発想の尊重、生活の時期的な面への配慮、心身の調和のとれた発達を促す多様な体験への配慮、体験の相互の結び付き、長期の指導計画との関連、活動の相互関連といったことが示されている。

また、指導計画の作成については、文部科学省が「指導計画の作成と保育の展開」¹³³⁾においてそのあり方を丁寧に示している。それによると、短期の指導計画の具体的な作成手順として、「幼児の実態を捉える」として「興味や欲求」、「経験していること」、「育ってきていること」、「つまずいていること」、「生活の特徴」等を挙げている。そして、「前週や

前日の実態から、経験してほしいこと、身に付けることが必要なことなど、教師の願いを盛り込み、「具体的なねらい、内容と幼児の生活の流れの両面から、環境の構成を考え」、「環境にかかわって展開する幼児の生活をあらかじめ予想」して実践し、実践後は「幼児の姿を捉え直すとともに、指導の評価を行い、次の計画作成につなげる」といった一連の流れを示している。

保育の指導計画に関する先行研究は多数あるが、ここでは、保育者が活動を選択するうえでの視点として援用できるものを対象に整理していくこととする。

小川¹³⁴⁾は、保育には教育としての強制性と子どもの生活としての主体性というアンビバレントな両側面があることを前提として、カリキュラムがそれをどのように引き受けられるか、保育者養成で使用されるテキストや小川博久の著書¹³⁵⁾を整理しながら論考している。その中で、前述の教育としての強制性と子どもの主体性の矛盾をどのように認知し、克服するかという点で、カリキュラム編成の方略を立てる必要があるとし、短期指導計画のあり方として、幼児の活動を予測し備える、過去の幼児の行動を振り返り構想する、保育者のねらいを持つ、保育者の意思と幼児たちの実態や志向性の葛藤と妥協の問題として捉える、保育者の自己課題への省察を行う、幼児理解・遊び理解を行う、といった視点を示している。

また小川¹³⁶⁾は、子どもが経験すべき内容を実践以前に保育者が構想することの限界から、日案を書くことの有効性と意味について整理しているが、日案構想のあり方として遊びの歴史性を読み取る幼児理解、子どもの遊びについての行動予測、予測した幼児の行動の見極めと対応といった視点を提示している。

奥山・諸岡¹³⁷⁾は、見えない教育とも言われる乳幼児保育の教育課程に関する実践者にとっての課題について考察するため、幼稚園等8園の教育課程について、目的・ねらい、領域の位置づけと遊びの理解、カリキュラム概念について検討し、具体的活動の見通し、具体的活動の中から個々が経験していることの理解、経験の系統性、遊びの偶発性・突発性への柔軟な対応、軸となる計画の必要性、羅列、配列的ではない活動や行為の必要性を指摘している。

(5) 環境構成

保育は環境を通した教育であり、保育者が環境を構成し間接的な援助によって教育を進めるものであるからこそ、保育者はどのように環境を構成するかという視点は、保育者の「活動構想」の視点と関連するものと思われる。そこで、保育者の「活動構想」のあり方

第2章 先行研究に見る「活動構想」

に援用できる視点を示す先行研究を整理した。

楨¹³⁸⁾は、設定活動中心で子どもの活動場所の選択が自由ではない幼稚園において、自由度の高い保育環境を導入し、そこでの子どもの活動の様子を、幼児と担任と保護者の側面から記録し整理している。それによると、子どもの自由な表現活動を支援するためには、子どもが活動の目的を持てるような構成要素を応答的に用意する「組織化の保障（選択性の保証）」を行うとともに、意味ある自発活動としての自然的活動が生まれるよう「流動化の保障（開放性の尊重）」をするという双方向性を尊重し、子どもが行き来する自発的なプロセスを通して活動可能域を拡大していけるよう適切に環境を構成する必要があると述べている。また、「何をどこにどのように設定するのか」という保育行為の成立の根拠となりうる知見として、物的環境に対する理解（素材の性質を知る）、子どもと保育実践の把握、子どもと保育実践の把握から保育のねらいを持つこと、保育のねらいと物的環境をつなぐ理論を持つといった点を挙げている。

吉村ら¹³⁹⁾は、保育者の援助としての環境構成とは子どもの行為の選択をめぐる可能性の集合を、いつも、すべて構成することなのかという問題意識から、保育実践観察とインタビューを行っている。その結果、保育者は環境構成によって、子どもの可能性選択の可能性をいつも、すべて構成しきることを目指すよりも、子どもの選択について時間軸を往復しながら、かつ空間軸を伸ばしながら推察的思考を繰り返し働かせることが大切であると述べるとともに、環境構成に保育者自身の可能性選択を託したうえで、子どもの主体性による可能性選択をできるだけ尊重し、子どもの行為選択に自由度を可能な限り保障することが重要であるとしている。そして、子どもの園外での生活経験などからの持ち込み、子ども理解に従って立てられた予測に基づく環境構成、子どもの選択可能性、推察的思考の繰り返し、選択可能性と行為選択の二重性、保育の教育的非拘束性といった点は、保育者の「活動構想」や選択に援用しうる視点として挙げることができる。

原¹⁴⁰⁾は、遊びがより展開しやすくするための環境構成のあり方を示すことを目的として、保育環境を実験的に操作し遊びの展開に影響を与えた物理的な環境要素の分析を行っている。それによると、子どもの自律的な集団遊びの展開を促進するためには遊びの行動が集約する「遊び充実状態」が閉鎖的にならないようにするとともに、遊びが途切れ次の集約までの間の「遊び隙間状態」が受け入れやすい環境を用意することが必要としている。そしてこの「隙間時間」は、充実した遊び状態にあるときに突然発生することが多く、そこに遊びの可能性がどれだけ残されているかによって次の「遊び充実状態」に移行に影響

するとともに、多様な空間性が遊びの隙間時間をうまく受け止め、集団遊びを展開する可能性が高いとしている。これらのことから、「活動構想」や選択において援用できる視点として、多様な道具的環境、多様な空間性といった点を挙げることができる。

高山¹⁴¹⁾は、環境構成技術の構造的把握と理論構築を図る中で、環境構成の技術には前提となる専門知識と技術が多く、複雑な学習階層を持つことが明らかにしている。その中で、保育者が行う環境構成には理想的なものではなく、常に子どもと状況に合わせて環境を構成することが必要であるとし、本研究に援用できる視点として、個々の子どもの理解と把握、場を構成する知識と技術、玩具・教具等に関する知識と技術といった点を見出すことができる。

田中ら¹⁴²⁾は、保育者が「価値」をとらえる際には保育者の「知識」が影響を与えているのではないかと推察し、環境構成のプロセスを価値と知識に基づいた理論としての「コンテキストデザイン」という視点から提示した。それによると、保育における環境とは子どもを取り巻くすべての環境のコンテンツを、保育者によるコンテキストデザインを通して価値の意味づけあるいは新たな価値創造を行ったり、その価値を増大させたりすることにより構成されたととらえることが可能であり、コンテキストデザインは保育者による価値判断によりコンテキストを創造したり、転換したりすることであるとしている。そして、子どもを取り巻くすべての環境のコンテンツやコンテンツの関連を、保育者が個人の実践知及び個人と組織との実践知の相互作用を通し、コンテキストデザインすることにより、コンテンツは保育者の意図がある保育の環境として機能を有し始めると述べている。本研究に援用できる視点として、保育者による価値判断、個人の実践知と文化や方針、歴史といった組織レベルの実践知の相互作用といった視点を挙げられるであろう。

(6) 保育者のかかわり

「幼児が幼児期にふさわしい生活をするにより主体的に活動し、その心身の発達に必要な体験を得ることを促すための保育者の営みすべてを総称して『指導』という」¹⁴³⁾ことから、保育者の「活動構想」においても指導という枠組みの中に含まれることになる。そこで、保育者の子どもに対する指導のあり方に関する先行研究からも保育の「活動構想」といった視点に援用できる点も見えていくこととする。

梶田ら¹⁴⁴⁾は、活動における指導の信念の構造を明らかにするため、子どものタイプ、保育状況の違い、保育者の条件などの要因と PTT(Personal Teaching Theory)の関連について保育者や学生への質問紙調査によって分析している。その結果、保育には、子どもの

第2章 先行研究に見る「活動構想」

成長を援助する直接的な方法と子どもの動きを受容する方法という大きく分けて二つの指導方法があること、保育者はその信念に基づいて子どもの事例や状況に応じてどの指導方法を用いるかを決定していること、保育者としての経験年数によって指導方法は異なり、年数に伴って、意図的、指示的な関わりから見守り、指示する受容的な関わりへという、方向性を持った変化が見出されたこと、保育者がどのような園に所属しているかで指導方法にはいくつかの特徴が認められたことを指摘している。そして、こうしたことから、「活動構想」や選択への影響が想定される点として、保育者の信念、保育者の経験年数、保育者が所属する園の特徴といったことが挙げられる。

鹿嶋¹⁴⁵⁾は、保育者の指導と子どもの自発性のバランスのあり方を巡る対立への問題意識から、指導プロセスにおけるねらいや視点に焦点を置いて保育実践を分析している。その結果、保育者は保育目標を意識下あるいは無意識下で参照しながら指導するとともに、指導上のねらいは子どもの年齢や保育士の保育観とも関連していたこと、遊び指導の際、子どもの状況や発達を読み取る必要のあること、保育者が常に保育目標を意識しながら遊びの指導をしていたわけではなく、偶然に思いついたという遊びもあったことを指摘している。このようなことから、活動を構想し選択するうえでの視点として、保育上のねらい、保育者のねらいと子どもの活動の相互作用、保育観や子どもの年齢と関連するねらい、子どもの状況やその場の状況で変化する遊びの展開、子どもの状況や発達を読み取る必要性、偶然の思いつきといったことを挙げるができる。

(7) 成長・熟達

保育者には、実際に起きる様々な出来事に対して、教育的なねらいを持ちつつも子どもを理解しながら臨機応変に対応し、その時どきでの的確な判断と行動が求められている。こういった対応は保育者になってすぐにできるわけではなく、実践経験を積む中で身に付けていく。しかし、このような専門性は「保育のこつ」というキーワードに集約されて、その実態が明確にされないまま保育の世界で頻繁に語られている¹⁴⁶⁾。こうした背景もあり、保育者の成長や熟達するプロセスに焦点を当てた研究が行われており、これらの研究から「活動構想」や選択といった視点に援用できる点を探っていくこととする。

高濱¹⁴⁷⁾は、幼稚園教師の熟達化に伴う保育上の問題解決のあり方を保育者への質問紙調査と面接調査によって分析したところ、保育者の経験によって、幼児と指導についての知識、知識の構造化、難易の認識、幼児をとらえる文脈やそのとらえ方、幼児に対する推論に違いがあり、保育者は熟達するにつれて豊富な構造化された知識を持つようになり、

保育上の問題解決には、文脈と結びついた手がかりやこつが使われること、その手がかりやこつは幼児の個人差や発達的变化によって変わることが示された。こうした保育者の成長によって現れる知識の構造化や豊富化といった点は、当然活動の構想や選択といった側面においても大いに影響すると考えられる。

間宮ら¹⁴⁶⁾は、保育経験の異なる保育者が保育場面の映像を見た語りを分析し、保育の熟達者の専門的な実践の視点を探っているが、中堅・熟達者は、保育者と子どもの動きを見通したうえで、複数の代案を述べることが分かった。一方、学生は保育者の動きに対する印象や事実の指摘を多く述べ、保育実践の見通しを持ちにくいことが推察される結果となった。上記に見られるような、子どもの動きを見通すということや、代案を示しながら文脈を捉える（相手の反応を見ながら実践方法を変える）という点は、活動を構想したり選択したりしていくうえでも必要な要素となるのではなかろうか。

浅川ら¹⁴⁸⁾は、熟達保育者と実習生の帽子に小型カメラを取り付け、熟達保育者の保育の「見方」の特性を調べたところ、熟達保育者は実習生と比べ、広い視野から狭い視野に絞る過程が多く、なかでも子どもへと絞り込んで見ている頻度が多かった。また、教育的意図を持って見守ったり援助を行ったりしており、こうした特徴は、保育者の即興的思考を支えるものの一つであることが示唆された。活動の構想や選択といった視点で見た場合、保育者がねらいを持つことや、対象児をフォーカスし子ども理解をすること、援助の方略の知識を持っていること、そして即興的思考といった点が関係してくると言えるのではなかろうか。

足立・柴崎¹⁴⁹⁾は、保育者が日常生活において意識化していない部分を「関心相関性」に基づいて分析し、保育者アイデンティティの成長モデル理論の構築を試みている。保育者へのアンケートから危機体験が多い保育者を関心相関的に抽出して半構造化面接を行い、SCQRMにて分析を行った結果、保育者アイデンティティは、経験年数と大きな関連性を持ち、それぞれの段階で揺らぎと再構築を繰り返しながら形成されていくことを示している。

山内ら¹⁵⁰⁾は、実践を振り返る際の手がかりとしうる「自らの保育を捉える視点」を提示するため、熟達保育者と学生それぞれ1名の砂場遊びでの子どもとの様子を録画・録音し、その言葉がけを比較分析している。その結果、熟達保育者は、学生に比べて、代弁、思考の喚起が多く、学生は繰り返しや指示的リードが多かった。また、熟達保育者は多様な発話を行っていることが分かった。また、この研究において示されていた保育者の発話

第2章 先行研究に見る「活動構想」

事例から、活動の構想や選択をするうえで関連すると思われるものとして、指示的リード（子どもに何らかの行動を促そうと直接的にリードするもの）、非指示的リード（子どもに何らかの行動を促そうと間接的に誘うもの）、情報の伝達（周囲の様子や、他児の状況等について伝達し、子どもの視野や遊びの範囲を広げようとするもの）、思考の喚起（子ども自身の思考を喚起しようとするもの）、意向の確認（子どもの意向を確認しようとい問いかけるもの）といった点が挙げられ、保育実践中の「活動構想」や選択するうえでのヒントとなりうると言える。

（8）教師の行為・意思決定にかかる先行研究の整理

保育者がどのように活動を構想し選択するかという問題は、保育者の意思決定と密接不可分である。そのために、保育における意思決定に関する先行研究を先述のように整理したわけであるが、保育者を対象とした意思決定の研究は少ないと言えよう。一方で、小学校以降の教師を対象とした意思決定に関する研究は多く、過去、直感やわざ(artistry)という語により漠然と表現されてきた熟練教師のあり方も、1960年代以降の行動科学的アプローチによる研究や知識・意思決定過程の問題としてとらえた研究により解明され¹⁵¹⁾、その後も教師の知識や思考に関する研究が蓄積されてきている¹⁵²⁾ことが、反映していると言える。

実際に保育者に関する研究については、1990年代に志賀¹²¹⁾が「幼稚園の保育場面における教師の判断や決定を扱った研究は見当たらない」と述べるとともに、中井・川下¹²²⁾も幼稚園教諭の「意思決定過程の背景にある指導信念や知識との関係については研究が始まったばかり」と指摘している。

こうしたことから本研究では、小学校以降の教師の意思決定に関する研究も概観し、保育者の活動の構想や選択といった意思決定に援用できる視点を整理していくこととする。

① 教師の実践的思考

佐藤ら¹²⁵⁾は、創造的な熟練教師に共通して見られる「実践的思考様式」の存在とその特徴的な性格を解明するため、熟練教師と初任教師の思考活動の比較を行っている。これによると、熟練教師が初任教師には見られない「実践的思考様式」を形成し機能させていることが分かり、その「実践的思考様式」は、①実践過程における即興的思考、②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的態度、③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合、④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場に即して構成する文脈化された思考、⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思

考の方略の五つの性格で特徴づけられるとしている（傍点筆者）。また、複雑な問題状況という教師の専門領域における熟達研究の特徴として、熟達教師が状況に敏感に対応し文脈化された思考を豊かに展開していたこと、教師の熟達は人と人との相互作用の場面、絶えず変容をとげる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考を基本としていること、教師の熟達は、その根底において授業観や学習観として概括される信念に支えられていることを指摘した。これは小学校以降の教師を対象とした研究ではあるが、保育は小学校以降に比べて、より不確定な状況での実践であり、子どもとの相互作用によって変更されるものであることから、ここで挙げられた教師の実践的思考様式は、まさに保育者にも当てはまると言えるのではなかろうか。

佐藤ら¹⁵³⁾は、熟練教師の実践的思考の内容と展開を解明する研究において、創造的な熟練教師が刻々と変化する問題状況に敏感に感応し、複合的な諸事象の関連を解釈しながら、豊かな実践的思考を展開していることを明らかにした。そして、教師の実践的思考を主導し、促進する信念(belief)の存在が予見されるとともに、教師の成長に伴って、必要と考える力量が教授技術から教育内容の文化理解へと変化していくことや、熟達教師たちは授業観の変容を迫られる何らかの経験を通して成長してきていることを示唆している。この研究から、保育者の活動の構想や選択に援用できる視点として、実践的思考を主導・促進する信念の存在、複合的な諸事情の関連の読解と実践的思考の展開、教材内容に関する知識の構造化、指導案にとらわれない子どもとの相互作用を通じた授業中のプランニングといったことが挙げられる。

秋田¹²⁰⁾は、教師は授業を行うため、どのような知識を使用し、いかなる思考を行っているか、また教えるための知識をどのようにして学ぶのかといった問題意識から、教師の意思決定過程、知識の特徴、知識の形成の3点からそれまでの教師の認知研究を整理している。それによると、授業は「場面や時間、具体的な教科内容や担当した子供の理解というその場の状況に依存」し、「状況に埋め込まれ、相互作用的」であるとし、教師の認知過程や意思決定過程を研究するには、この点を考慮に入れなければならないとするとともに、幼稚園や小学校低学年といった授業においては、授業過程において問題を構成していく観点の必要性を指摘している。そして、意思決定過程については、より精緻な意思決定過程モデルが開発されていることを概観し、知識の性質に関しては、実践に即した知識のあり方が内容や知識表現、信念の問題として研究されることを示し、知識形成に関しては、反省の過程と教師間の社会的相互作用の研究が進展していることを示している。この研究が

第2章 先行研究に見る「活動構想」

ら、意思決定に影響がある要因を整理すると、授業に使用する知識その存在とその形成とといった点が挙げられる。授業に使用する知識については、教材内容・教授方法・学習者の知識など複数の理論的知識や、知識の複合化と文脈に合わせた使用、自分の学級の生徒に合わせた各教材内容に即した文脈固有の知識のほか、教師の授業観・信念も関連するとしている。また授業に使用する知識の形成については、経験に基づく知識の形成と変容、教師集団の中での知識の形成といった点の関連性が述べられている。

水野¹⁵⁴⁾は、授業中に不断に行われている教師の思考（思考・判断・意思決定・反省など）を分析しているが、それによると、教師は子どもたちとの相互作用の場面において、活動過程における反省的思考を行っており、瞬時に意思決定を下して授業を展開しているとともに、教師が授業の事実（授業記録）に基づいて授業を振り返り、それらによって得られた省察を語ることで、教師自身が自らの授業を深く研究できることを示している。保育者の「活動構想」の視点において援用できる点として、発言や行動、態度や表情から、生徒の思考や感情のあり方を把握すること、それらの把握から瞬時の判断による意思決定を行っていること、授業計画の概略を持ちつつ、生徒との相互作用を通して変化していく状況に対処しながら、見通しを立てて柔軟に目標に向かう姿勢、また、授業中の失敗を自覚し、その場で授業を果敢に修正しようとする反省的思考といった点が挙げられる。

松尾・丸野¹⁵⁵⁾は、子どもが学級全体での話し合いの文脈におけるグラウンド・ルールの必要性に気づいたり実感したりするための教師の働きかけの詳細を明らかにすることを目的として、熟達した小学校教師1名の国語の授業から熟練教師の実践知を探っている。それによると、グラウンド・ルールを教室で共有することを支える熟練教師の実践知の性質として「文脈や状況に応じた即興的な働きかけ」の重要性が示された。また、教師が授業観を明確にもっていることや、授業の内外の文脈をつなげられることによって、事前の正確で幅の広い予測と心構えが可能になり、話し合いの中の即興性が支えられていた。この研究は、グラウンド・ルールの共有を支える実践知であるが、教師の即興的思考や授業観、子どもの言動の背後にある思考に注目する姿勢、授業外の文脈と授業をつなげる姿勢、事前の正確で幅の広い予測と心構えといった点は、園での生活やクラス経営と保育内容が密接不可分な関わりを持つ保育においても参考になると言えるであろう。

松坂¹⁵⁶⁾は、先輩教師の授業を参考に実践してみるものの、子どもの思考解釈を深める授業が展開できないという自身の反省をもとに、自身の新任教師としての授業と熟練教師の授業実践を比較し、児童の思考解釈を深める授業の実現のために必要な教師の手立てを

見出している。新任教師が熟練教師と同じ指導案で授業（国語）を行ったところ、子どもの読み取りに大きな差異が生じた。その要因として、熟練教師は、児童に何を気付かせたいのか、思考をどこに向かわせたいのかを意識して主発問を精選していたこと、追発問によって課題を焦点化しながら主発問を多角的にとらえ思考を深めていったこと、児童の意見を整理し関連付けを行っていたことを挙げるとともに、その背景として、新任教師の教材分析不足、児童の発言の背景理解の不十分さを指摘している。

田中¹⁵⁷⁾は、教師の実践的思考方法とその発達過程を明らかにするため、教師への聞き取りから実践的思考や行動に関する変容過程を変容的学習論を援用して分析している。その結果、教師の実践的思考は、唯一の考え方やその変容によって発達しているのではなく、複数の省察の関連によって発達し、教師の実践的思考の変容的発達、コミュニケーション的学習を通じてなされることを明らかにしている。また、同僚や子どもの言動が教師の省察を喚起するとも指摘している。

佐々木¹⁵⁸⁾は、実践場面での教師の思考がどのような内容で、どのような構造なのかを明らかにするため、国内の研究を概観し、教育実践における教師の思考について論じている。そこでは、教育実践場面における教師の思考には、①授業場面における「明示的な枠組み」に基づいた気づきと、学級をめぐる日常的な教育実践場面での「意図的視点」に基づいた気づき、②実践の中で間接的に意識されることによって内化される気づき、という複雑で不安定な問題状況への二つの気づき（アウェアネス）が重要であることを示している。本研究で援用できる視点として、「授業構想と授業実態とのズレや、子どもとの相互作用をきっかけとした問題状況への気づきと即応的な思考（判断・意思決定）」、「授業場面における『ズレ』や『想定外対応』の修正に対して、日常的な教育実践における文脈依存的な相互作用過程の存在」、「授業を想定した教科内容の知識や経験によって培われた子どもについての知識の形成・駆使」、「授業内容の知識における暗黙知」、「『おもしろい授業になる』ことの感知(awareness)」といったことが挙げられる。

児玉¹⁵²⁾は、1990年代以降の授業における教師の知識と思考に関する研究動向を整理する中で、姫野¹⁵⁹⁾、畑¹⁶⁰⁾、Suchman¹⁶¹⁾を紹介し、教師の意思決定モデル作成から状況を考慮した意思決定研究へシフトしていることを指摘し、その例として、生徒との相互作用からの状況認知や生徒の背景、単元の進行といった手がかりを用いながら意思決定を行っていること¹⁶²⁾を紹介している。また、良好な学習を提供するうえで必要な教師の知識の一つとされる PCK (Pedagogical Content Knowledge) について、Hill, Rowan, & Ball¹⁶³⁾、

Krauss, Baumert, Blum¹⁶⁴⁾、Baumert, et al.¹⁶⁵⁾の研究を紹介し、量的にも PCK の有効性が実証され、方法論的發展と同様に PCK の重要性が示されていることや、PCK 以外の実践的知識として、木村¹⁶⁶⁾、Zembylas¹⁶⁷⁾、木村¹⁶⁸⁾らを紹介し、状況性に応じた教師の情動的実践知が授業に影響するとして近年注目されてきていることを指摘している。

② 教師の意思決定

池田¹⁶⁹⁾は、佐藤¹⁷⁰⁾、別惣¹⁷¹⁾、Schön¹²³⁾、横溝¹⁷²⁾を踏まえ、教師は、授業中や授業前後において常に意思決定を迫られ、そこに専門性があることから、教師を意思決定者として見ていくことの重要性を紹介している。こうした特性については、保育・幼児教育においても同様であり、教師の意思決定研究についても見ていくこととする。

吉崎¹⁷³⁾は 1970 年代から 1980 年代にかけて関心を集めていた教師の意思決定研究の動向を踏まえ、教師の意思決定が教師の知識やスキーマによって支えられていることを示唆する意思決定モデルを提示した。このモデルでは、教師が認知するズレによって意思決定が行われるとともに、教師の授業計画と授業過程での意思決定（相互作用的意思決定）との密接な関係を強調するとともに、授業計画と相互作用的意思決定とを結びつけるモニタリング・スキーマの役割を重要視している。教材内容、教授方法、生徒についての知識といった授業についての知識や、授業過程における相互作用的意思決定、授業計画と相互作用的意思決定を結びつけるモニタリング・スキーマ、生徒の注意、反応、行動、時間など手がかりとしてのキュー、授業計画と実態とのズレ、ズレとその原因の認知といった視点は、保育者の意思決定の視点として援用できるように思われる。

樋口¹⁷⁴⁾は、教師の予想水準に対する児童の応答の違いによって小学校教師がどのような意思決定を行うのかを明らかにするため、予想外応答場面の分析をしている。その結果、予想外応答場面における教師の意思決定には、学習指導案における教師の意図が影響を及ぼし、児童の応答が教師の予想水準以上の場合には、指導計画を変更する必要に迫られない一方、予想水準以下の応答の場合には、児童の応答を教師の解釈に近づけ、計画の変更を行う意思決定が働いていたことを明らかにした。また、国語の読解の授業について、その解釈は多様であり正解が一つとは限らないことから、教師の予想しなかった解釈が出ることも多く、予想外応答も多くなるとしているが、乳幼児の場合は、小学校以上に子どもの解釈や行動は多様であり、保育者にとって予想外の行動も多くなる。それゆえに、保育者の期待やねらいとのズレも大きく、予想外場面における教師の意思決定や対応については保育面においても援用できる視点と言える。

池田¹⁶⁹⁾は、日本語教育実習を対象とし、実習生の授業実施における意思決定プロセスを分析しているが、実習生が最善の問題解決をするために、前提を問い直し、批判的に振り返り、自らの教育的パースペクティブの変化を示していくプロセスが明らかにされるとともに、こうした意思決定に見られるプロセスは、実践の内容面を改善する教師の成長プロセスであることも示された。

前田・浅田¹⁷⁵⁾は、それまでの情報処理をベースにした意思決定モデルでは教室状況の曖昧さや多義性に対処する教師の思考を十分に記述することはできないとの問題意識から、Weick¹⁷⁶⁾¹⁷⁷⁾のセンスメイキングの考え方をを用いて、従来と異なる視点から小学校教師の意思決定場面をとらえている。その結果、教師自身の行為は、教師にとって環境の解釈意味を形成するためのきっかけになっており、行為を決定するための手がかりについては、観察による客観的な根拠よりも教師自身の経験や知識による「もっともらしさ」によって主導されるとともに、教師の決定行為は、複数の手立ての迷いや選択はほとんど見られず、意味が創発された時点で行為が決定されていることが推察され、教師の意思決定もセンスメイキングプロセスとしての特性を持つことを示唆している。

③ 体育科指導

体育科は「身体を媒介にした教科であるがゆえに、授業評価を行う際の視点が多角的で、自分では思いつかない視点からの授業観や子どもの『見方』が存在する」¹⁷⁸⁾、「他教科よりも広い空間で活発な運動が行われる」¹⁷⁹⁾、「教師の即時的な思考が授業展開や評価を左右する」¹⁸⁰⁾といった特徴から体育科における教師の意思決定研究も盛んに行われており、そうした体育科の特徴は保育と共通すると思われることから、体育科指導における教師の思考について見ていくこととする。

早川・大友¹⁸¹⁾は、経験13年の小学校教師と初心期に当たる教師と位置づけられた大学院生3名の指導中の言語活動及び行動について分析し、体育指導場面における意思決定及び意思決定と知識の関係について検討している。その結果、初心期の教師は様々な知識を活用して意思決定を行う一方で、単一的な知識領域の存在が多く、現職教師は個々の知識が相互に重なり合った複合的な知識領域が多く認められた。また、初心期の教師は、過去に受けた指導や経験により、自己の体育指導の考え方を方向づけていると考えられ、初心期の教師は実際に指導することによって関心が高まり、経験を積むことによって教科内容や子どもを重ね合わせた複合的な知識領域が存在するようになることが推察されとしている。

井谷ら¹⁷⁹⁾は、経験23年目の熟練教師の体育授業から、熟練教師の意図や思考、判断の

第2章 先行研究に見る「活動構想」

特徴として、次のような点を見出している。学習者が見通しを持って主体的に取り組むことができることを意図した具体的な支援、ねらいを分かりやすく学習者に伝える手立て、よい「授業の雰囲気」を作るために肯定的な雰囲気を極力保とうとする姿勢、学習者の視線や気持ちに寄り添った授業への意識、学習者のつまずきを予測した事前対策、授業中に起こる予期せぬ場面に対する瞬間的な状況判断と臨機応変な対応、より良い授業を目指す反省的思考、新しい情報を敏感にとらえ積極的に取り入れる姿勢といった点である。

石塚・鈴木¹⁸⁰⁾は、採用後5年目以上の中堅期の小学校教師を対象に、自身の授業実践の振り返りから、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を探っている。その結果、中堅期の教師の思考過程として、「価値判断の思考過程」という特徴を持つ「観察—規準準拠型」、「誘導・促進の思考過程」として「相互作用—基準準拠型」、「課題解決の思考過程」として「観察—規準生成型」、「学習者としての思考過程」として「相互作用—規準生成型」という四つに分類し、教師の即興的な思考の具体的な特徴の一端を示している。

6. 先行研究から見る「活動構想」のあり方

(1) 先行研究に見る「活動構想」の視点

保育者による「活動構想」について扱った先行研究が少ないことから、上記のように保育者や教師の思考や意思決定という点に焦点を当てた先行研究を上記のように概観した。それらの中で、「活動構想」を考えるうえで関連すると思われるキーワードや表現を抽出し、表2-1のとおり整理した。

表2-1 先行研究に見る「活動構想」に関連する視点

NO	分類	著者	「活動構想」に関連する視点
1	「活動構想」	吉村ら ²⁹⁾	・ 子どもの実態と保育者自身の実態把握 ・ 実践上の問題の原因を、子ども・自分の双方に見出す ・ 問題意識に沿って事実を見直す ・ 過去の事実に基づいた実践構想を行う ・ 長期的展望の中で計画を位置づける
2	「活動構想」	吉村 ³⁰⁾	・ 保育者の経験年数 ・ 保育者の価値観 ・ 勤務する施設の価値観 ・ 勤務する施設の現職教育に対する考え方や実施状況
3	「活動構想」	名須川ら ³¹⁾	・ ねらいの達成に向けた活動の配置
4	「活動構想」	居原田 ³²⁾	・ 保育者自身の過去の学習内容

NO	分類	著者	「活動構想」に関連する視点
5	「活動構想」	武内 ³³⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育雑誌の参考 ・ 園として規定されていること（壁面装飾など） ・ 時間配分 ・ 子どもの好み ・ これまでの実習との関連性 ・ 子どもの能力 ・ 保育観
6	「活動構想」	中島ら ³⁴⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの姿から捉えた解釈 ・ 予測、推察 ・ 空間俯瞰的理解 ・ 持続的理解 ・ 偶然性 ・ 適時性の判断（「今がチャンス」）
7	「活動構想」	中島ら ³⁵⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ ねらい（大切にしたいこと） ・ 子ども観、保育観
8	意思決定	志賀 ¹²¹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育経験 ・ 臨機応変の意思決定
9	意思決定	中井ら ¹²²⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども、運動遊び、指導方法などの実践的知 ・ 各教師の指導信念 ・ 実践的思考
10	実践中の思考等	中坪ら ¹²⁶⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 遊びの偶然性への意識 ・ 自らが思い描く協同遊びの予測 ・ その場の状況や幼児の言動を見極め ・ 瞬時の状況判断と援助 ・ 幼児の自立性を促すような援助を行う。 ・ 幼児たちに主導権を委ね見守る ・ 集団としての遊びを支える ・ 幼児理解（年齢的発達観、その子理解） ・ 保育者の中にある【年齢的発達観】、【その子理解】 ・ 日々のかかわりの中での【その子理解】の更新 ・ 【保育行為のバリエーション】
11	実践中の思考等	畠山 ¹²⁷⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行為の中の省察 ・ 子ども理解
12	実践中の思考等	砂上ら ¹²⁸⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実践知 ・ 園の特徴（園環境、カリキュラムのあり方） ・ 園全体の保育者で共有される実践知
13	価値観・信念	上山・杉村 ¹³⁰⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもに対する発達観 ・ 自分自身の保育に対する保育観 ・ 個人の価値観 ・ 文脈や状況の認知と優先順位の思考
14	価値観・信念	上田 ¹³¹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育者の価値観 ・ 社会的状況と価値観との間のコンフリクトによって形成される保育行為の多様性
15	価値観・信念	上田 ¹³²⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育者の価値観
16	指導計画	小川 ¹³⁴⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼児の活動を予測し備える ・ 過去の幼児の行動を振り返り構想する ・ 保育者のねらい ・ 幼児理解、遊び理解 ・ 遊び集団理解
17	指導計画	小川 ¹³⁶⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 遊びの歴史性を読み取る幼児理解 ・ 子どもの遊びについての行動予測 ・ 予測した幼児の行動の見極めと対応

第2章 先行研究に見る「活動構想」

NO	分類	著者	「活動構想」に関連する視点
18	指導計画	奥山・諸岡 ¹³⁷⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 具体的活動の見通し ・ 具体的活動の中から個々が経験していることの理解 ・ 経験の系統性 ・ 遊びの偶発性、突発性への柔軟な対応 ・ 軸となる計画の必要性 ・ 活動や行為の羅列、配列ではない
19	環境構成	槇 ¹³⁸⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもが状況を流動化することの保障 ・ 組織化の保障（選択性の保障） ・ 流動化の保障（開放性の尊重） ・ 保育行為の成立の根拠となりうる知見 <ul style="list-style-type: none"> ○ 物的環境に対する理解（素材の性質を知る） ○ 子どもと保育実践の把握 ○ 子どもと保育実践の把握から保育のねらいを持つこと ○ 保育のねらいと物的環境をつなぐ理論を持つ
20	環境構成	吉村ら ¹³⁹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの園外での生活経験などからの持ち込み ・ 子ども理解に従ってたてられた予測に基づく環境構成 ・ 子どもの選択可能性 ・ 推察的思考の繰り返し ・ 選択可能性と行為選択の二重性 ・ 保育の教育的非拘束性
21	環境構成	原 ¹⁴⁰⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「遊び充実状態」と「遊び隙間状態」 ・ 多様な道具的環境 ・ 多様な空間性
22	環境構成	高山 ¹⁴¹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育の環境構成と展開 ・ 個々の子どもの理解と把握 ・ 場を構成する知識と技術 ・ 玩具・教具等に関する知識と技術 ・ 総合的に捉え柔軟に実践する力
23	環境構成	田中ら ¹⁴²⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ コンテキストデザイン ・ 価値判断 ・ 組織レベルの実践知の相互作用（個人の実践知と文化や方針、歴史）
24	保育者のかかわり	梶田ら ¹⁴⁴⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育者の信念 ・ 保育者の経験年数 ・ 保育者が所属する園の特徴
25	保育者のかかわり	鹿嶋 ¹⁴⁵⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育上のねらい ・ 保育者のねらいと子どもの活動の相互作用 ・ 保育観や子どもの年齢と関連するねらい ・ 子どもの状況やその場の状況で変化する遊びの展開 ・ 子どもの状況や発達を読み取る必要性 ・ 偶然の思いつき
26	成長・熟達	高濱 ¹⁴⁷⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼児の行動の予測 ・ 保育者の対応が子どもの行動に与える影響の予測 ・ 保育者の関心 ・ 保育者の知識の増加 ・ 保育者の知識の構造化
27	成長・熟達	間宮ら ¹⁴⁶⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの動きの見通し ・ 代案を示しながら文脈を捉える（相手の反応を見ながら実践方法を変える）
28	成長・熟達	浅川ら ¹⁴⁸⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ ねらい ・ 対象児への絞り込み ・ 援助の方略の知識 ・ 即興的思考

N0	分類	著者	「活動構想」に関連する視点
29	成長・熟達	足立ら ¹⁴⁹⁾	・経験年数
30	成長・熟達	山内ら ¹⁵⁰⁾	・指示的リード（子どもに何らかの行動を促そうと直接的にリードするもの） ・非指示的リード（子どもに何らかの行動を促そうと間接的に誘うもの） ・情報の伝達（周囲の様子や、他児の状況等について伝達し、子どもの視野や遊びの範囲を広げようとするもの） ・思考の喚起（子ども自身の思考を喚起しようとするもの） ・意向の確認（子どもの意向を確認しようとい問かけるもの）
31	教師の実践的思考	佐藤ら ¹²⁵⁾	・実践的思考様式 ・実践的思考様式に支えられる実践的知識 ・即興的思考 ・相互作用で絶えず変容をとげる複雑な問題状況への対応 ・授業観、学習観
32	教師の実践的思考	佐藤ら ¹⁵³⁾	・実践的思考を主導、促進する信念の存在 ・複合的な諸事情の関連の読解と実践的思考の展開 ・教材内容に関する知識の構造化 ・指導案にとらわれない子どもとの相互作用を通じた授業中のプランニング
33	教師の実践的思考	秋田 ¹²⁰⁾	・意思決定モデルとその再考 ・授業に使用する知識 ○熟練教師が多く持つ複数の理論的知識（教材内容、教授方法、学習者の知識など） ○知識の複合化と文脈に合わせた使用 ○教材内容についての知識 (pedagogical content knowledge) ○自分の学級の生徒に合わせ、描く教材内容に即した文脈固有の知識 ○教師の授業観、信念 ・知識の形成 ○経験に基づく知識の形成と変容 ○教師集団の中での知識の形成
34	教師の実践的思考	水野 ¹⁵⁴⁾	・発言や行動、態度や表情から、生徒の思考や感情のあり方を把握 ・生徒の思考や感情の把握から瞬時の判断による意思決定 ・授業計画の概略の保持 ・生徒との相互作用を通じた変化への対処 ・見通しを立てて柔軟に目標に向かう姿勢 ・授業中の失敗の自覚 ・授業を修正しようとする反省的思考
35	教師の実践的思考	松尾ら ¹⁵⁵⁾	・即興的思考 ・授業観 ・子どもの言動の背後にある思考への注目 ・授業外の文脈と授業をつなげる姿勢 ・事前の正確で幅の広い予測と心構え
36	教師の実践的思考	松坂 ¹⁵⁶⁾	・教師による発問（言葉かけ） ・課題の焦点化（ねらいへの道筋） ・教材分析 ・児童の発言の背景の理解（子ども理解）
37	教師の実践的思考	田中 ¹⁵⁷⁾	・複数の省察の関連によって発達する実践的思考 ・他者とのコミュニケーションの学習を通じてなされる実践的思考の変容的発達 ・同様や子どもの言動が省察を喚起する

第2章 先行研究に見る「活動構想」

NO	分類	著者	「活動構想」に関連する視点
38	教師の実践的思考	佐々木 ¹⁵⁸⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業構想と授業実態とのズレ ・ 問題状況への気づきと即応的な思考（判断・意思決定） ・ 日常的な教育実践における文脈依存的な相互作用過程 ・ 授業を想定した教科内容の知識や経験 ・ 子どもについての知識の形成・駆使 ・ 授業内容の知識における暗黙知 ・ 「おもしろい授業になる」ことの感知 (awareness)
39	教師の実践的思考	児玉 ¹⁵²⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒との相互作用からの状況認知 ・ 生徒の背景、単元の進行などの手がかり ・ 良好な学習を提供するうえで必要な教師の知識の一つとしての PCK ・ 状況性に応じた教師の情動知
40	教師の意思決定	吉崎 ¹⁷³⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業についての知識（教材内容、教授方法、生徒についての知識） ・ 相互作用的意思決定（授業過程での意思決定） ・ 授業計画と相互作用的意思決定を結びつけるモニタリング・スキーマ ・ キュー（手がかり；生徒の注意、反応、行動、時間など） ・ 授業計画と実態とのズレ ・ ズレとその原因の認知
41	教師の意思決定	樋口 ¹⁷⁴⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習指導案における教師の意図 ・ 教師の予想水準 ・ 児童の応答 ・ 計画の変更
42	教師の意思決定	池田 ¹⁶⁹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ キューの観察 ・ ズレの認知 ・ ズレの現認過程が解釈 ・ 解釈 ・ 代替え策の検討
43	教師の意思決定	前田ら ¹⁷⁵⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 意思決定のもととなる教師の知識や経験 ・ 教師自身によるもっともらしい解釈
44	体育科指導	早川ら ¹⁸¹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 過去に自身が受けた指導、過去の経験 ・ 複合的な知識領域
45	体育科指導	井谷ら ¹⁷⁹⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者の主体的な取り組みの支援 ・ 肯定的な雰囲気醸成 ・ 学習者に寄り添う姿勢 ・ 学習者のつまづきの予測 ・ 反省的思考
46	体育科指導	石塚ら ¹⁸⁰⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者のズレを修正しようという思考 ・ 予想に沿った内容が引き出せるように相互作用を行う思考 ・ あらかじめ設定していた計画から離れる思考 ・ 学習者の感じていることや考えを理解していこうとする思考

そして、このようにして得られた記述を、筆者と認定こども園管理職の2名で、「活動構想」の視点からそれぞれラベル化し、一枚のラベルに複数の要素を含むと判断したものをさらに分割しながら類似した要素をまとめて小グループのカテゴリーを作成した。そのうえで、小グループのカテゴリー間で意味や関係の近い要素同士をまとめてさらに大きなカテゴリーを作成した。そのようにして得られたのが表 2-2 であり、12 の大カテゴリーを得

た。

得られたカテゴリーは、保育者の価値観や子ども観などを含む「価値観」、保育者自身の成育歴のほか保育経験も含んだ「経験」、保育に関する知識や技術、また書籍等の参照材料も含めた「知識・技能」、保育者の関心やねらいを含む「保育者としての意識」、保育に関するガイドラインや施設の方針、長期計画といった「上位方針」、園での生活リズムや時間的制約などの生活要因や、季節等の外的要因からなる「環境条件」、同僚性ある環境や同僚性に基づく知の形成といった「同僚への相談」、「実践的知識」、「実践的思考」、実態把握や背景の把握、子ども理解といった「保育者としての理解」、活動の構想や再構想といった「構想・選択」、環境構成や保育者と子どもの相互作用といった「実践行為」、そして「反省的思考」である。また、それらに大カテゴリーに属する形で、中カテゴリー、小カテゴリーとしてラベルを構成した。

表 2-2 先行研究から得られた「活動構想」に関連する視点

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル
価値観	保育者の価値観・信念	保育者の価値観	保育者の価値観
			価値判断
			保育者の信念
			実践的思考を主導、促進する信念の存在
			教師の行動に影響を及ぼす持論や信念
		子ども観	子ども観
		保育観（学びの価値観）	保育観
			各教師の指導信念
			授業観
			学習観
経験	保育者自身の日常経験・成育歴		保育者自身の成育歴
	保育経験	過去の学習内容（実習等）	保育者自身の過去の学習内容
			保育者自身の教育歴
			実習先の保育者の保育行為や意識
			これまでの実習との関連性
			過去に自身が受けた指導、過去の経験
		蓄積された保育実践	保育経験
			自己の保育経験の蓄積
			保育者としての経験年数
			意思決定の元となる教師の経験
			経験に基づく知識の形成と変容

第2章 先行研究に見る「活動構想」

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル
知識・技能	保育に関する知識	活動内容に関する知識	過去の事実に立脚した実践構想
			経験によって培われた子どもについての知識
			授業についての知識(教材内容)
			教材内容に関する構造化された知識
		かかわりに関する知識	授業を想定した教科内容の知識
			内容についての PCK(pedagogical content knowledge)
			援助の方略の知識
		環境・教材に関する知識	教師の知識(関わり)
			授業についての知識(教授方法、生徒についての知識)
			教具等に関する知識
			物的環境に対する理解(素材の性質を知る)
			場を構成する知識
			教材分析
		保育に関する技術	保育のねらいと物的環境をつなぐ理論
			教材内容についての PCK(pedagogical content knowledge)
	教具等に関する技術		
	「活動構想」の参照材料	場を構成する技術	
		保育雑誌の参考	
保育者としての意識	保育者の関心	保育者の関心	
	ねらい	ねらい	
		保育者のねらい	
		保育上のねらい	
		学習指導案における教師の意図	
		保育観や子どもの年齢と関連するねらい	
		大切にしたいこと	
		教師の願い(経験してほしいこと、身に付けることが必要なことなど)	
		課題の焦点化	
	ねらいの設定	課題の焦点化(ねらいへの道筋)	
子どもと保育実践の把握から保育のねらいを持つ			
上位方針	保育に関するガイドライン	具体的なねらいを明確に設定する	
		幼児の生活する姿や発想の尊重	
		学習者の主体的な取り組みの支援	
		保育の教育的非拘束性	
			流動化の保障(開放性の尊重)

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル
	施設としての方針	施設の方針・価値観	勤務する施設の価値観
			園方針
			保育者が所属する園の特徴
			園の特徴（園環境、カリキュラムのあり方）
			勤務する施設の現職教育に対する考え方や実施状況
		施設としての規定活動	園として規定されていること（壁面装飾など）
	長期計画		長期的展望
			長期の指導計画との関連
			長期の指導計画との関連を保ちながら具体的な短期の指導計画の作成
			長期的展望に基づいた計画
環境条件	生活要因	生活リズム	生活の時期的な面への配慮
		時間的制約	時間配分
	外的要因	園外環境	子どもの園外での生活経験などからの持ち込み
			授業外の文脈と授業をつなげる姿勢
		天候・気候の事象	季節の変化などの考慮
		偶然の事象	偶然性
同僚への相談	同僚性	同僚性ある環境	同僚保育者
			教師の協同
			正統的周辺参加
			同僚などの教師集団のあり方
		同僚性に基づく知の形成	教師集団の中での知識の形成
			園全体の保育者で共有される実践知
			他者とのコミュニケーション的学習を通じてなされる（実践的思考の変容的発達）
			個人の実践知と文化や方針、歴史といった組織レベルの実践知の相互作用
実践的思考	実践的知識	知識の構造化	実践知
			授業内容の知識における暗黙知
			構造化された保育者の保育者の知識
			実践的思考様式に支えられる実践的知識
			熟練教師が多く持つ複数の理論的知識（教材内容、教授方法、学習者の知識など）
			複合的な知識領域
			子ども、運動遊び、指導方法などの実践的知
		状況に応じた使用	状況性に応じた教師の情動知

第2章 先行研究に見る「活動構想」

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル
	実践的思考		知識の複合化と文脈に合わせた使用
			自分の学級の生徒に合わせ、各教材内容に即した文脈固有の知識
		実践的思考の獲得	複数の省察の関連によって発達する実践的思考 (他者とのコミュニケーション的学習を通じてなされる) 実践的思考の変容的発達
		実践的思考の展開	実践的思考様式
			実践的思考の展開
			暗黙知から概念知、体系知、操作知への変換
			適時性の判断(「今がチャンス」)
			「おもしろい授業になる」ことの感知(awareness)
		即興的思考	即興的思考
			偶然の思いつき
保育者としての理解	実態把握		モニタリング・スキーマ
			子どもと保育実践の把握
			複合的な諸事情の関連の読解
		場の把握	空間俯瞰的理解
		対象児の絞り込み	対象児への絞り込み
		子どもの外的活動	児童の応答
			キュー(手がかり; 生徒の注意、反応、行動、時間など)の観察
		保育者自身の状態	保育者自身の実態把握
	子ども理解		子ども理解
			個々が経験していることへの理解
		子どもの内的活動	子どもの言動の背後にある思考への注目
			児童の発言の背景の理解
			子どもの姿から捉えた解釈
			発言や行動、態度や表情から、生徒の思考や感情のあり方の把握
			解釈
			教師自身によるもっともらしい解釈
		発達の理解	幼児の発達の過程の見通し
			子どもに対する発達観
			年齢的発達観
		個別の理解	個々の子どもの理解と把握
			日々のかかわりの中で更新される「その子理解」
			「その子理解」
		集団的理解	遊び集団理解

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル	
	遊び理解		遊び理解	
	背景の把握	子どもの背景	幼児の実態（興味や欲求、経験していること、育ってきていること、つまづいていること、生活の特徴）を捉える	
			子どもの能力	
			子どもの好み	
			生徒の背景	
		遊びの履歴	前週や前日の実態	
			過去の幼児の行動	
			幼児の生活の連続性	
			遊びの歴史性を読み取る幼児理解	
			一つ一つの体験が相互に結び付くこと	
			持続的理解	
			経験の系統性	
			推察的思考	推察的思考
		活動の見通し		具体的活動の見通し
				子どもの動きの見通し
	幼児の意識や興味の連続性のある活動の相互関連			
	子どもの言動の予測	予測、推察		
		幼児の行動の予測		
		子どもの遊びについての行動予測		
		幼児の活動を予測		
		環境にかかわって展開する幼児の生活の予想		
		保育者の対応が子どもの行動に与えるの影響の予測		
		事前の正確で幅の広い予測と心構え		
		教師の予想水準		
		学習者のつまづきの予測		
	子ども理解に従ってたてられた予測			
	ねらい・計画と実態とのズレの認知	ズレの認知		
		ズレの原因の認知		
		授業計画と実態とのズレ		
		ズレの現認過程		
		学習者の行為を規準に合わせて解釈		
構想・選択	活動の構想	活動内容	ねらいの達成に向けた活動の配置	
			具体的な内容を明確に設定する	
			具体的なねらいを達成するための体験の確保	
			コンテキストデザイン	

第2章 先行研究に見る「活動構想」

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル
		環境構成	ねらい、内容、生活の流れから考える環境構成
			具体的なねらいを達成するための環境構成
		保育中の再構想	子どもとの相互作用を通じた授業中のプランニング
			相互作用的意思決定（授業過程での意思決定）
		計画変更	計画の変更
			あらかじめ設定していた計画から離れる思考
			予測しながらも、それに固執しない思考
			代替え策の検討
		計画への誘導	学習者のズレを修正しようという思考
			予想に沿った内容が引き出せるように相互作用を行う思考
		指導計画	軸となる計画の必要性
			組織的発展的な指導計画
			授業計画の概略
			単元の進行
			授業構想
実践行為	環境構成	環境構成	適切な環境の構成
			子ども理解と予測に基づく環境構成
		子どもが選択可能な環境	多様な空間性
			多様な道具的環境
			選択可能性と行為性の二重性
			子どもの選択可能性
			組織化の保障（選択性の保障）
		保育者と子どもの相互作用	相互作用で絶えず変容をとげる複雑な問題状況への対応
			保育者のねらいと子どもの活動の相互作用
			生徒との相互作用
			日常的な教育実践における文脈依存的な相互作用過程
		瞬時の判断と対応	即応的な思考（判断・意思決定）
			生徒の把握から瞬時の判断による意思決定
			その場の状況や幼児の言動を見極めた瞬時の状況判断
			子ども理解に基づき、実践中に瞬時に選択される「保育行為のバリエーション」

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	ラベル
		状況への対応	子どもの状況やその場の状況で変化する遊びの展開
			予測した幼児の行動の見極めと対応
			遊びの偶発性、突発性への柔軟な対応
			その場の状況や幼児の言動を見極めた瞬時の状況判断による援助
		遊びの偶然を生かす意識	遊びの偶然性への意識
反省的思考	反省的思考	行為の中の省察	行為の中の省察
			授業中の失敗の自覚
			その場で修正しようとする反省的思考
		実践後の省察	実践上の問題の原因を、子ども・自分の双方に見出す。
			同様や子どもの言動が省察を喚起する
			幼児の姿の捉え直し
			問題意識に沿った事実の見直し

（２） 先行研究を基にした「活動構想」のあり方

このようにして得られた大中小のカテゴリーについて、「活動構想」の視点からカテゴリーごとの関連性について整理し、「活動構想」のあり方を示した（図 2）。関係性の整理に当たっては、筆者と前述の認定こども園管理職の2名において行い、複数回にわたり調整を行って最終的に意見の一致を得た。この図式は、保育者によって構想された活動が選択されて実践に至り、さらに次の「活動構想」につながるという循環型プロセスを表しており、前プロセスと後プロセスの視点で説明していくこととする。

① 活動の構想・選択における前プロセス

i. 保育者に帰属する要因

保育者の活動の構想・選択は、保育者の価値観、経験、知識・技能、保育者としての意識、実践的思考といった保育者自身に帰属するものの影響を受けているといえる。

まず、保育者の関心やねらいといった「保育者としての意識」は、活動の構想・選択に影響するものとして位置づけることができる。保育者自身が、保育実践に当たりすでに何らかの実施したい具体の活動イメージを持っていたり、保育者自身が何らかに興味・関心を抱いていてそれを保育に取り入れてみたいと思っているようなものを「保育者の関心」として位置づける。このような関心があれば、保育者としてはそれに近づくような活動の

第2章 先行研究に見る「活動構想」

構想を進めていくであろう。また保育は教育的な営みであることから、保育者として現状の子どもの姿やクラスの状況から「課題の焦点化」を行い、「ねらいの設定」をするわけであるが、こうした保育者の関心やねらいも当然、活動の構想・選択につながっていくことになる。なお、この「保育者としての意識」は後述するように、子ども理解などの「保育者としての理解」の影響を受け変化していくものと思われる。

また、活動の構想・選択には、保育者の「価値観」も影響する。教育・保育要領等においては実施すべき具体的な活動を規定していない。どのような活動を展開するかは多種多様であり、保育者に多くの裁量が委ねられていることから、保育者の意思が反映されることは言うまでもない。このとき、保育者が子どもをどのような存在としてみるか、つまり、未熟な存在としてみるのか、一人の主体性を持った存在としてみるのかといった子ども観や、保育や保育者はどうあるべきかといった保育観は、保育者の「活動構想」に影響を与えることになる。

こうした「価値観」は、保育者がそれまで積み重ねてきた「経験」によって形成される。保育者自身の生育歴や日常経験、またそれまでの保育経験などにより、保育者自身の価値観が揺れ動きながら形成されてくる。また保育者の「経験」は、「知識・技能」の蓄積にも影響を及ぼす。「経験」を積み重ねることで、保育者の実体験が保育に関する知識や玩具等の環境・素材に関する知識につながり、また保育に技術の向上につながる。こうした保育者の「知識・技能」は活動を構想・選択するうえでの必要条件となっているといえよう。なぜならば、活動を構想する際に、完全に無の状態から構想することは難しく、過去の実践や他者の実践事例、子どもの遊んでいる姿も含めた何らかの記憶や情報を元に構想していると言えるからである。また活動のアイデアがあったとしても、それを実施するうえでの技能的自信は、そのアイデアを実行に移すのに貢献すると思われる。

そして、こうした「価値観」、「経験」、「知識・技能」は、保育者の「実践的思考」の形成につながるものと思われる。活動の構想・選択にあたっては、保育に関する知識を有するだけでなく、それらを複雑な問題状況において複合的に適応させたり活用していく高度な実践的能力が求められる。先行研究においてもこのような面が「実践的知識」、「実践的思考」、「即興的思考」などと表現されている。保育者が有する「知識・技能」は、保育者の「価値観」や「経験」によって複合的で実践的なものとなり、文脈に応じて引き出されるような「実践的思考」の形成につながっているものと思われる。

ii. 保育者としての理解

活動の構想・選択においては、保育実践の場に対しての「保育者としての理解」も影響している。この「保育者としての理解」は、「実態把握」、「背景の把握」、「子ども理解」、「遊び理解」、「推察的思考」、「ねらい・計画と実態とのズレの認知」から成る。

子どもの主体性が尊重される活動ではあるが、保育者からの意図的な投げかけによる活動や保育者の引き出しによる活動は否定されていない⁴⁾。こうした保育者の意図性を含んだ活動でも、子どもの興味・関心に基づく必要があり、保育者としてどのように眼前の子どもの姿を捉え、興味・関心を把握するかといった点は、活動の構想・選択において不可欠である。

そのためにはまず、保育者として活動を構想するその時々クラスのクラスや子どもの実態を把握する必要がある。この「実態把握」には、その場がどういう状況であるかといった環境や雰囲気、集団の中での対象児の絞り込み、子どもによる外から見える活動（これを玉置は「外的活動」と表現しており¹⁸²⁾、本論でもその語句を使用する）の把握、そして、保育者自身の内的あるいは外的にどういった状態であるかという保育者自身の把握が含まれる。そして、「背景の把握」については、保育者の関心の対象となる子どもの家庭環境や育ちのなどの背景の把握や、対象児や対象集団の遊びの履歴の把握が含まれる。

このような「実態把握」や「背景の把握」は、保育者の「子ども理解」につながる。ここでいう「子ども理解」とは、子どもの外的活動に対して子どもの心的な動きを示す「子どもの内的活動」¹⁸²⁾、子どもの発達状態の理解を示す「発達的理解」、子どもを全体で捉えるのではなく個々を具体的に捉えようとする「個別的理解」、一方で集団としての動きや雰囲気を捉える「集団的理解」を含んでいる。そして、こうした「子ども理解」に基づいて、保育者が活動を見通したり、子どもの遊びについての行動予測やつまずきの予測といった「推察的思考」が展開され、それが活動の構想・選択につながっていくことになる。なお、「子ども理解」を含む一連の「保育者としての理解」は、保育者の「経験」や「価値観」に基づいて形成される「実践的知識」、「実践的思考」と相互に関連しながら形成されていくものと思われる。また、「ねらい・計画と実態とのズレの認知」については、後プロセスの項で後述する。

iii. 保育者に帰属しない要因

活動の構想・選択に影響する保育者に帰属しない要因として、「上位方針」、「環境条件」、「同僚への相談」が位置づけられる。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

「上位方針」については、教育・保育要領等に示されている方針や、各施設の方針や価値観、また施設として定められている規定活動などを含んだ施設としての方針、そしてそれらを反映させた長期計画といったものを指している。このうち、施設として定められている規定活動とは、実施が予定されている年間行事や園として定めている課業活動などのことを指す。保育者は、こうした上位方針を念頭に置きながら、日々の活動の構想・選択を行っていると言えよう。

「環境条件」については、子どもの集中が持続する時間や昼食等の生活行為に必要な時間を踏まえた生活リズムのほか、デイリーや週間、月間という一定の時間単位を見据えた時間的制約というような「生活要因」とともに、園内外の出来事や季節・気象の事象、偶発の事象といった「外的要因」のことを指している。保育者はこのような「環境条件」を踏まえつつ、また、生かしながら活動の構想・選択を行っていると言えよう。

また「同僚への相談」という行為が、活動の構想や選択に影響を及ぼしているといえる。保育者間で子どもの育ちについて語り合いとともに、そうした中で保育者同士が有する実践的知識が共有され、活動の構想・選択につながっていくことになる。そして、このような同僚性に基づく知の共有が保育者の「実践的知識」、「実践的思考」の形成にも寄与していると言えるのではなかろうか。

② 前プロセスを経た活動の構想・選択

上記のような、さまざまな保育者に帰属する要因、保育者としての理解、また保育者に帰属しない要因の複合的な影響を経て、保育者は、ねらいの達成に向けた活動内容やそのための配慮、環境構成を構想し、選択していくことになる。そして、そのようにして構想・選択した内容を指導計画に記述していくことになるが、一方で、細かな点や保育者自身が言語化しえない部分については指導計画に記載されないこともあるであろう。

③ 保育の構想・選択における後プロセス

このようにして構想・選択された活動は、「実践行為」に移ることになる。保育者は、その活動を実現するために保育の「環境構成」を行い、活動実践に至る。このとき、保育者により構想・選択された活動であっても、その構想どおりに進めるのではなく、子どもとのかかわりの中で、瞬時の判断をしたり常に変化するその時々状況に対応し、遊びの偶然性を生かす意識を持ちながら「保育者と子どもの相互作用」によって保育を展開していくのである。

そして保育者と子どもとの相互作用の過程において、保育者は「保育者としての理解」

を進めることになる。その理解の根底には、保育者としての「反省的思考」があり、まさに相互作用のそのときにおける「行為の中の省察」であったり、実践を振り返るときに行われる省察などの「反省的思考」を経て、「保育者としての理解」が深まっていく。このとき、保育者は、前プロセスで述べたのと同様に、その場の「実態把握」を行い、「背景の把握」、「子ども理解」、「推察的思考」を進めるのはもちろんのこと、構想した活動の「ねらい・計画と実態とのズレの認知」を行っている。保育者の「推察的思考」をもとに子どもの行動を予想し、また、ねらい等も踏まえながら活動を構想し実践に至ったものの、計画や予想と実態とのズレは常に生じうる。このようなズレを認知することで保育者は活動の再構想へとつなげていくというプロセスに至ると言えよう。

④ 後プロセスを経た活動の構想・選択

活動の構想・選択後に、具体の「実践行為」に至り、保育者の「反省的思考」や「保育者としての理解」を経て、さらに活動の再構想につながっていく。この際、それまでのプロセスで生じている「子ども理解」や「ズレの認知」を生かしながら、活動を変更したり、あるいは、当初構想した活動を変更せずに誘導するといったこともある。

いずれにせよ、保育者は活動を構想・選択し、実践し、子ども理解を踏まえてさらに再構想し、実践するという循環型のプロセスであると言える。そして、この再構想・再選択については、その時間幅はさまざまであると思われる。構想した活動が実践された後の省察を経て再構想されることもあれば、実践の最中に省察し、その場で再構想・再選択してさらにまた実践に反映させていくという短期間での循環型プロセスという場合も考えられる。どちらの場合であれ、保育者は複合的なさまざまな要因をもとに活動を構想・選択し、実践するだけでなく、さらにその実践を省察した子ども理解を経て再構想するという循環によって、子どもの活動や生活につながりがもたらされるという姿が見えてきた。

第2章 先行研究に見る「活動構想」

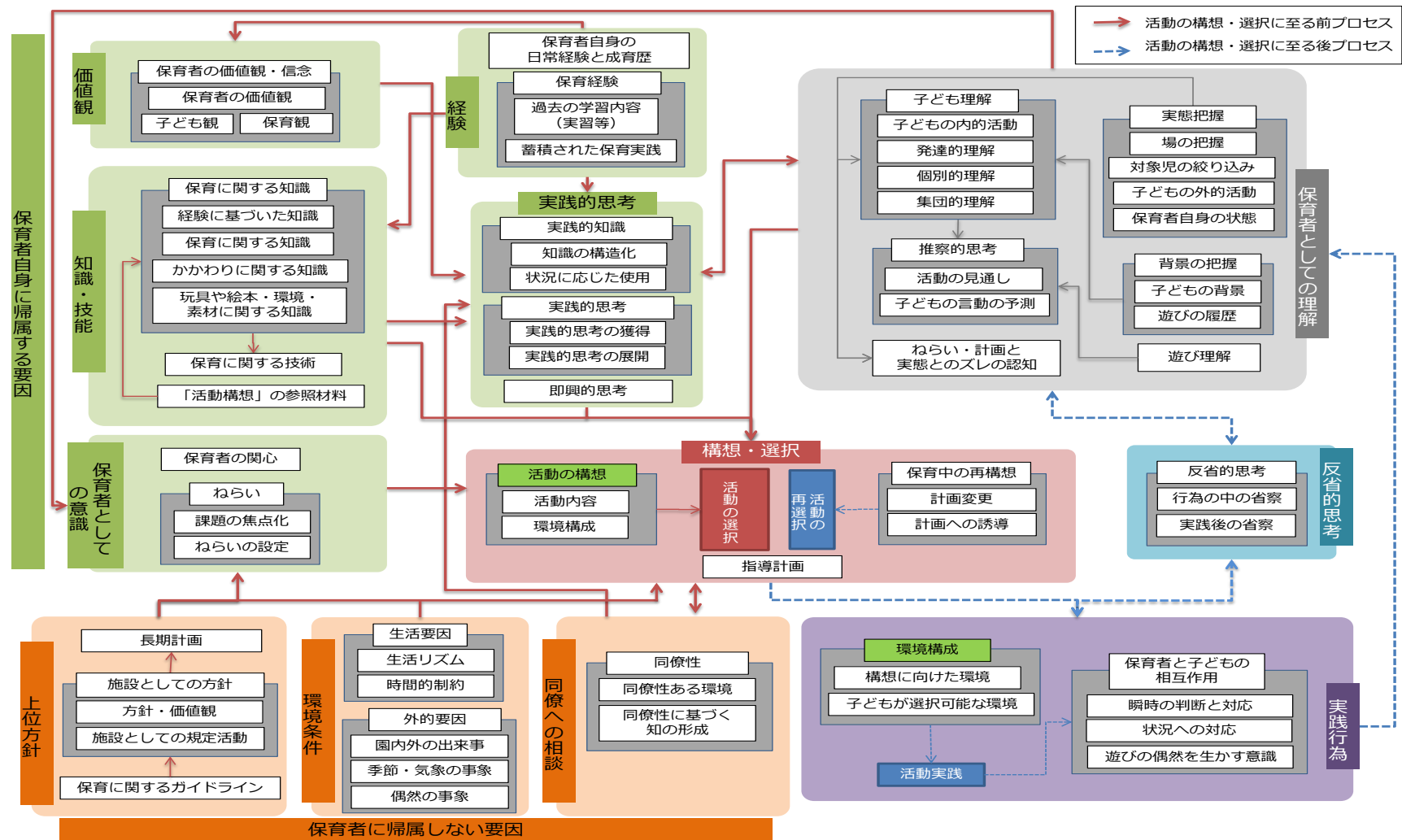


図2 先行研究から整理した保育者の「活動構想」のあり方

7. 本章のまとめ

本章では、「活動構想」について先行研究がどのように捉え、何を明らかにしているのか整理した。その結果、活動や実践の構想、選択の難しさへの問題意識とした先行研究はあるものの、「実践構想」、「内容の構想」、「保育の構想」、「保育内容の構築」、「保育内容の選択」というように様々な表現がなされていると同時に、明確に定義されているわけではない。そして、保育実践者を対象に保育の中心的要素といえる活動の内容のイメージをどのように持つかといった「活動構想」のあり方に焦点を当てた研究は見当たらないと言える。

そして、保育者養成校で使用されることを想定したテキストを概観したところ、保育をデザインしていく保育者の主体性や様々な活動を保育者が意図的に構成していく必要性を指摘するテキストも見受けられたが、活動の「構想」、「選択」といった保育者の積極的な姿勢につながるキーワードを使用しているテキストは多くはない。また、どのように活動を構想し選択するのかといった、具体の「活動構想」のあり方に触れられているものも少ない状況にあると言える。そして、保育者の「活動構想」を扱った先行研究が少ないため、保育者や小学校以降の教師の思考や意思決定という視点から先行研究を概観し、「活動構想」に関連する要素について整理した。

これらの先行研究を基に図2のとおり「活動構想」のあり方を整理し、保育者の「活動構想」の過程が、保育者の価値観や経験、知識・技能、保育者としての意識、実践的思考といった保育者自身に帰属する要因や、子ども理解や推察的思考などの保育者としての理解、上位方針、環境条件などの保育者に帰属しない要因などから、複雑で複合的に影響を受けて活動が構想・選択される構図として整理された。また、構想した活動実践の最中に、常に変化する状態に対して瞬時に判断したり対応するなど子どもとの相互作用が生じるとともに、反省的思考を経て、さらなる子ども理解につながり、活動の再構想・再選択につながるのである。つまり、活動は、構想・選択して完結するのではなく、実践プロセス上の相互作用や省察から活動を修正し再選択するという展開性・循環性を持ったプロセスとして位置づけることができると言えよう。

しかしながら、これらは先行研究の知見をまとめたものであり、「活動構想」に関する保育者の実態から整理したものではない。活動の構想は保育者にとっての日常的行為であり、保育実践者の「もやもや感」の解消につなげるためには、リアリティを伴う保育者の日常的な「活動構想」を浮かび上がらせる必要がある。そこで第3章では、保育者への半構造化面接から保育者の日常的な「活動構想」について探っていくこととする。

第3章 日常的な「活動構想」の実態

1. はじめに

前章まで、環境を通して行われる保育における中心的要素として「活動」を位置づけるとともに、教育・保育要領では「活動」を子どもが選択し展開することが強調され、保育者の「活動構想」や選択についてほとんど述べられていないことを指摘した。そして、保育者の「活動構想」にかかわる先行研究や、小学校以降の教師の意思決定等に関する先行研究から、保育者の「活動構想」にかかわる事項を抽出し、それらの関係性を整理、図示してきたところである。

一方で「活動構想」は保育者にとっての日常的行為であり、保育実践者の育成に寄与するためには、リアリティを伴う保育者の日常的な「活動構想」を浮かび上がらせる必要がある。そこで本章では、先行研究の整理の次の段階として、実際に複数名の保育者へ半構造化面接を行い、活動を日常的にどのように構想しているのかという実態について探っていくこととしたい。

2. 目的と方法

(1) 目的

環境を通して行われる保育は、保育者が個々の子どもの興味や欲求、育とうとしていること等を察知し、子どもの発達に願いをこめながら、子どもと環境の出会いを演出する営みとして「間接的援助」¹⁸³⁾とも言われている。「環境を通して」という言葉は、1989（平成元）年に告示された幼稚園教育要領にて初めて示されたものであるが、そこには、小学校以上の教育に傾きかけた保育者の「指導のしすぎ」を軽減し、保育者は環境構成等の間接的な指導が重要である¹⁸⁴⁾といった考えが背景にあったとされる。そして、こういった環境を通した保育では、子どもの主体性を尊重し、保育者が保育を主導することは望ましくないとされている。しかしながら、保育も他の教育と同じように意図的な営みである以上、そこには保育者の意図性や、主体的な構想といったものが存在するはずである。そして、第2章では保育の中心的要素としての「活動」に注目したわけであるが、こうした「活動」を保育者はどのように構想しているのであろうか。

保育者の「活動構想」は、保育者の主観的な営みであると同時に、子どものとの関わりの中でさまざまな文脈性を持った営みとして成立していると思われる。また、こうした保育者の主観や文脈性を捨象せず複雑な全体性を残しながら、よりリアリティを持って保育

者の「活動構想」にアプローチしていくことで、保育実践者にとって有意義な研究につながるであろう。そこで本章からは、保育者に対して半構造化面接を行うとともに、面接で得られた内容を質的に分析することで、「活動構想」のリアリティに迫っていきたい。

第3章では、保育者がいつどのような時間や場所で、何をきっかけとしてどのように活動を構想しているかといった点について聞き取り、「活動構想」の実態を明らかにするとともに、「活動構想」過程における保育者の思考や、保育者に影響を与えているもの、保育者自身が参照しているものなどを整理していくことを目的とする。

（２）対象と方法

① 調査対象及び調査方法

2015（平成 27）年 9 月及び 2017（平成 29）年 4 月に、自治体 A の私立保育園 1 名、自治体 B の私立保育園 1 名、自治体 B の A 市立保育園 2 名、自治体 B の B 市立保育園 2 名、自治体 C の私立保育園 1 名、合わせて 7 名を対象（いずれも女性）に、半構造化面接を行った。

面接は 1 名につき約 60 分で行われ（第 4 章での半構造化面接のテーマを含む）、活動内容を考える際に意識していること、参考にしていること、難しさ、活動内容を構想する時間や場所、活動内容を考える際の同僚とのかかわり等について尋ね、それぞれの回答についてさらに掘り下げる質問を行った。なお、面接内容は対象者の同意を得て IC レコーダーに記録後、逐語化しデータとした。倫理上の配慮として、大阪総合保育大学研究倫理審査委員会に申請し承認を得ているとともに、調査対象者には配慮事項を書面にて示したうえで、口頭でも説明し、書面での承諾を得ている。

なお、保育者 F については、半構造化面接を行ったものの、「活動構想」に関連した語りが得られなかったため、分析対象として取り扱わず進めていくこととする。

表 3-1 調査対象者

	対象者	所属	年代・性別	保育経験	実施時期
1	保育者 A	私立 M 保育園（自治体 A）	20 代後半・女性	3 年	2015 年 9 月
2	保育者 B	私立 L 保育園（自治体 B）	20 代前半・女性	3 年	2015 年 9 月
3	保育者 C	市立 N 保育園（自治体 B）	50 代前半・女性	28 年	2015 年 9 月
4	保育者 D	市立 N 保育園（自治体 B）	30 代後半・女性	14 年	2015 年 9 月
5	保育者 E	市立 K 保育園（自治体 B）	40 代後半・女性	27 年	2015 年 9 月

第3章 日常的な「活動構想」の実態

	対象者	所属	年代・性別	保育経験	実施時期
6	保育者 F	市立 K 保育園（自治体 B）	30 代後半・女性	11 年	2015 年 9 月
7	保育者 G	私立 S 保育園（自治体 C）	30 代前半・女性	12 年	2017 年 4 月

② 分析方法

本研究では、SCAT（Step for Coding and Theorization）¹⁸⁵⁾¹⁸⁶⁾を用いた。これは、得られた言語データをセグメント化し、①着目すべき語句、②語句の言い換え、③言い換えを説明するためのデータ外の語句、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の4ステップコーディングを行うとともに、それらから対象データ（インタビュー）のストーリー・ラインを見出し、理論記述を導き出すものである。

①着目すべき語句の抽出においては、データ中の着目すべき点を明確化することになり、②語句の言い換えの作業により、着目した個別的な事象を一般化したり、一般的な概念で記述したりすることが求められる。③言い換えを説明するためのデータ外の語句を記入する作業では、その事象や出来事の背景、条件、原因、結果、影響、比較と構成、次元、変化などを検討し、前項②の概念を説明するための語句を記入することになる。そして、④テーマ・構成概念の記入においては、①から③までに基づいて、それらを表すような「テーマ」が次第に浮上したものを捉えて概念化し記述する。そして、それらに基づいて対象となる出来事に潜在する意味や意義をストーリー・ラインとして書き表した後、ストーリー・ラインから重要な部分を抜き出し、命題や定義のような端的な表現で理論記述を行う。なお、小規模なデータから確定的で一般化可能な理論を得ることはほぼ不可能であり、そのデータから言えることとして記述を進めていくこととなる。

このような手順で行われる質的分析手法としての SCAT は、比較的小さな質的データ分析にも有効であり、分析手続が明示化されていること、分析過程の省察可能性と反証可能性が高まること、理論的コーディングと質的データ分析の統合が図られること等がその意義とされる。本研究では、比較的小さいと言える保育者一人ひとりの語りの内容を分析対象とするとともに、最終的に「活動構想」のあり方を提示したいため、語りの内容を個人の主観等も踏まえストーリーとして質的に分析し、「活動構想」における潜在的意味を見出して理論記述を抽出する本手法が適切であると判断した。なお、分析に当たっては、まずは筆者が SCAT による分析を行い、認定こども園の管理職1名が検証し改善を加えた。表 3-2 に SCAT による分析例を示す。

表 3-2 SCAT の分析例（保育者 A の語りの抜粋）

テキスト	テキスト中の注目すべき語句	テキスト中の語句の言い換え	左を説明するようなテキスト外の内容	テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
そうですね。で、指導案と違うことも、その日の子どもたちの様子によって全然違ってくるんで、あくまでも一つの柱として建てるけど、途中で変わっていくことはあります。	指導案、その日の子どもたちの様子によって全然違ってくる、あくまでも一つの柱、途中で変わっていく	目安としての指導案、実践中の計画変更	行為中の省察	行為中の省察、実践中の構想、実践中の変更
（同僚には）相談しますね。今年は一人担任なのでなかなか相談できる相手もおらずですけど、前、パートの先生と組ませてもらってた時は、先生の意見も言っていたので、それをミックスしながら行けましたね。	相談します、一人担任、相談できる相手もおらず、パートの先生、ミックスしながら	同僚との相談、複数担任、相談しやすさ	同僚性	実践知の持ち寄り、相談環境
（同僚との相談時間は）お昼とかが多いですね。日ごろの保育でも散歩に行っていて、何かを拾ってる最中などに、これいいね！となったら、その場で他の先生とやろか？みたいに、子どもたちとなったり先生らとなったり。普段からどんどんアイデアが浮かんじゃうタイプかな。ツリーを作りたいんだけどどういう風に作る？っていうよりは、それまでにお互いにアイデアがあって、意見出し合って作るっていうのが多いですかね。次クリスマスやからどうしようかってのじゃなくて。	お昼、散歩、これいいね、その場でやろか？子どもたちと、先生らと、どんどんアイデアが浮かんじゃう、お互いにアイデア、意見出し合って作る	同僚と接点時、イメージの生成、共感、構想の出し合い、子ども・同僚との構想	同僚性、時間の共有、発想力	時間の共有、イメージの生成、響き合う
去年の年長さんが松ぼっくりでツリーを作っていて、私たちもあんなのを作りたいって去年子どもたちが言ってたんで、まず松ぼっくりを拾って、ビーズを付けて色塗って、最初は飾ってたんですよ。並んでるだけでもめっちゃくちゃ可愛かったんですけど。でも私の中で、もっと一つずつのツリーをもっと可愛く見せる方法はないだろうかって思いながら過ごしてたんですよ。子どもたちも満足してたので、思いつかなかったら思いつかないでいいかなと思ってはいたんですけど、ミスの CM で思いついて、みんなの作品を全部で一つのツリーにしちゃったらどうかかと。	私たちも、作りたい、子どもたちが言ってた、もっと可愛く見せる方法は、CM で思いついて、一つのツリーにしちゃたらどうか	子どもの要望、受容、満足しない保育者、生活からの着想、ひらめき	担当クラスの持ちあがり	興味・関心、子どもの発言、ひらめき、日常にあふれるヒント、子ども理解

3. 結果

6名の半構造化面接で得られたインタビューデータを SCAT にて分析し、得られた構成概念とストーリー・ライン及び理論記述は、それぞれ以下の通りである。

(1) 保育者 A

① 対象者の概要

保育者 A は保育経験 3 年を有する 20 代後半の女性保育士である。これまでの保育経験では、幼児クラスの受け持ちであり、乳児クラスの経験はない。保育者 A は、このように経験こそ長いとは言えないが、園長から保育実践の高い評価を受けている。本調査時の担当クラスは 5 歳児クラスであった。

② 得られたストーリー・ライン

保育者 A に行った半構造化面接の内容を SCAT 分析し得られたストーリー・ラインは以下のとおりであり、下線が引かれている言葉については SCAT 分析により得られた構成概念である。なお、SCAT 分析における構成概念は、語りを解釈するために独自に作成される言葉となっている。

保育には教科や教科書がなく、どうにでも創造できる特徴があり、子どもと響き合うものだからこそ、何をしたらいいかという保育者の葛藤がある。具体的な規定がない一方で、発達や季節、人間関係、必要な経験など多様な視点を踏まえなければならず、そのような保育者の意図をねらいとして定め、子どもを育てるという使命感と誇りを持って保育にあたっている。しかし保育者は黒子的存在であって、子どもの主体性が尊重されなければならず、保育者の意図と子どもの主体性とは絶妙なバランスで保たれ、そうした保育の不安定さに保育者としての葛藤がある。また、発展しづらいテーマの存在、単発活動への陥りなどの難しさも抱えている。

そんな中、保育者 A は、さまざまなものにアンテナを張って「活動構想」へのヒントを得たり、影響を受けたりして活動のイメージの生成をしていた。つまり、子どもの興味・関心、子どもの発言、園の方針、季節などの外部環境を意識するとともに、保育者自身が持つ価値観やテレビや保育雑誌も含めた日常に溢れるヒントの影響を受けながら構想していた。こうしたとき、雑誌やテレビ、物的材料などのビジュアル情報は、活字に比べて情報ハードルが低い。また、環境から着想を得るなど思いつく行為によるものもある。

保育者の「活動構想」は、園以外での日常生活も含めた生活全体での構想や、子どもの反応に応じたり予想と実態とのズレを感知するなど子ども理解や行為中の省察に基づく実践

中の構想や計画変更、また同僚と時間の共有が行われた際の同僚との実践知の持ちよりで行われる。そして、指導計画を書くという行為は、そのようにしてほぼまとまっている「活動構想」を言語化する行為であると言えるであろう。

また、どうにでも創造できる保育であるため、保育者の力量による差が大きく、人的環境としての保育者の存在によるところが大きい。そうした保育者に求められるものとして、生活全体にアンテナを張る姿勢、季節などを感じ取る感性、生活経験といったものが挙げられる。また、物的環境から「活動構想」を支えるため、豊富な保育材料があることや、その使いやすさも鍵になる。そのため、簡単な不足物は自身で確保しようとしたり管理職に依頼したりするなど材料集めへの執念や、材料調達における管理職の理解も必要となる。

そして、「活動構想」は保育者個人の思考の中で行われ、他者の思考が分かりにくいいため、自己への閉じこもり感がある。だからこそ、同僚との相談環境があることによる実践知の持ちよりが保育者の「活動構想」を支えることになる。

③ 理論記述

上記のストーリー・ラインから次のような理論記述を生成した。

【「活動構想」の特徴】

- ・ 創造的かつ子どもとの響き合いで生まれる保育だからこそ、どうしたらいいかという「活動構想」への葛藤がある。
- ・ 保育者は子どもの発達を支える存在としての使命感と誇りを持ち、教育的意図を持ったねらいを持っているが、その一方でねらいと子どもの主体性のバランスを取る難しさと葛藤がある。
- ・ 遊びが発展していくことを願っているが、発展の難しさを抱えたり、発展しづらい遊びのテーマが存在する。
- ・ 保育者は思いつきによって「活動構想」に至ることもある。
- ・ 「活動構想」は保育者個人の思考の中で行われるため、他者の構想のプロセスが分かりにくい傾向がある。

【「活動構想」への影響・参照】

- ・ 子どもの興味・関心、子どもの発言、園の方針、季節感、必要な経験などさまざまなものを考慮に入れながら「活動構想」している。
- ・ 「活動構想」は、保育者の価値観や保育者の生活経験も影響している。

第3章 日常的な「活動構想」の実態

- ・ 雑誌に掲載された活動事例やテレビ、物的材料など視覚的に分かりやすい情報は、保育者にとって参考にしやすい。
- ・ 生活全体が保育に関連するため、保育者には季節など周囲の事物を感じ取る感受性が求められる。
- ・ 園に豊富な保育材料があり、かつそれらの使用について裁量があること、不足する保育材料は自ら確保したり、管理職の協力を得たりすることで使用する保育材料の幅が広がり、そうした保育材料の豊富さは保育者の「活動構想」を支えている。

【「活動構想」の時間・場所】

- ・ 保育者の子ども理解や保育実践内外での省察をもとに、子どもとの相互作用を踏まえながら「活動構想」や実践中にも修正、再構想を行っている。
- ・ 保育者はテレビや雑誌、プライベートな経験の反映など、通勤時間も含め生活全体を通じた「活動構想」を行っている。
- ・ 同僚と相談している最中にも「活動構想」が行われ、相談し合える同僚性は「活動構想」を支えている。

(2) 保育者 B

① 対象者の概要

保育者 B は保育経験 3 年を有する 20 代前半の私立保育園に勤務する女性保育士である。これまでの保育経験では、幼児クラスの受け持ちであり、乳児クラスの経験はない。保育者 B は新卒として当該園に勤務し始め、本調査時の担当クラスは 4 歳児クラスであった。

② 得られたストーリー・ライン

保育者 B に行った半構造化面接の内容を SCAT 分析し得られたストーリー・ラインは以下のとおりであり、下線が引かれている言葉については SCAT 分析により得られた構成概念である。

保育には正解なしという特徴があり、その内容には多様さがあつて、どのような保育をしたらいいかという不安や難しさ、葛藤があり、日々模索している。また、保育者として活動イメージを持っていたとしても、その具体化のあり方に多様さがあり、もやもや感を抱えている。

こうしたもやもや感を持つ「活動構想」は、生活すべてがヒントであるため、実践中に行なわれることもあれば、プライベートの時間も含めて公私一体として行われ、プライベートの時間において石などの自然物を「使える感」から材料調達するような行動もある。

そして、子どもの反応を見取ったり、書籍や偶然の事象、保育材料などの環境から着想が誘発されたり、思いつきから「活動構想」が行われる。書籍や研修、同僚からのアドバイスは、経験不足の補完をするヒントとして有効であるが、得られた知識をいいタイミングで使えることが重要で、実際にやってみることで定着して実践知となり、アレンジできる引き出しの獲得につながる。

このように立てられた「活動構想」には、保育者としての発達の理解を踏まえたねらいが込められているが、それを暗示的なものとしながら誘導しつつ、「いつの間にか感」を持ってその実現を図るところに保育者としての高度さと難しさがある。また、ねらいや意図性を抑制し、子どもの反応や予想外の展開に柔軟に対応し、子どもの興味・関心が現れた食いつきを引っ張るように軌道修正を図っていく難しさもある。そして園内で定期的に行われる行事は、固定された実施日に向けて保育者主導で誘導していかざるを得ない実態と、子どもの主体性の尊重を図る難しさと葛藤がある。

こうした課題を克服するには、保育者が持つ意図性や活動イメージに固執しすぎない余裕が必要であり、それには活動展開の予想を持つとともに、予想と実態のズレを見取り、そのズレへの対応力が必要であると保育者 B は考えている。そして、予想の前提には、保育者としての失敗経験も含めた実践経験、引き出しが必要であり、それらは予想と実態のズレへの対応力にもつながっている。

そして、保育者の主導性と子どもの主体性のバランスを図るには、「活動構想」を幅広にとっておき、ふわふわとしたアウトラインとして位置づける必要がある。そして、子どもの夢中はもちろん、保育者の夢中も重要であり、双方が夢中になって、核となる興味・関心への探究をベースに諸活動の巻き込みが行われるような活動が理想的だと保育者 B は考えている。

こうした「活動構想」は自己決定できる保育者の裁量が大きいからこそ、逆に個人に閉じこもることになり、保育者への負担や、悩みの抱え込みにつながる。また、同僚と相談しようとしても、保育現場における多忙感や、シフト勤務によるズレから、相談の難しさがある。また相談する時間があっても、保育を進めていくための段取り調整が優先され、「活動構想」の相談が後回しにされがちとなる。そのため、相談しやすさや同僚性を高め、相談し合える環境をつくることで、もやもやの共有、実践知の共有を図り、チームとしての「活動構想」を進め、悩みの解消につながることを期待される。

第3章 日常的な「活動構想」の実態

③ 理論記述

上記のストーリー・ラインから次のような理論記述を生成した。

【「活動構想」の特徴】

- ・ 保育には多様な方法があり絶対的な方法がないからこそ、「活動構想」や実践に向けた悩み・葛藤を抱えることになる。
- ・ ねらいを暗示的なものとして、間接的な関わりとして誘導していくところや、保育者の意図性と子どもの主体性のバランスを図るところに保育の難しさがある。
- ・ 保育者は園内行事を視野に入れながら「活動構想」しているが、保育者の意図性と子どもの主体性のバランスを図る難しさがある。
- ・ 構想した活動に固執するのではなく、アウトラインとして位置づけ、子どもの姿に応じて予想と実態のズレを修正していく柔軟さが求められる。
- ・ 子どもの姿を予想したり、予想と実態のズレに対応できるには、保育者の経験や引き出しが必要となる。
- ・ 保育者は、子どもの興味・関心が持続するには保育者自身も楽しめる活動であることが重要である。
- ・ 「活動構想」は個人の裁量が多いからこそ、個人に閉じることとなり、悩みの抱え込みにつながりやすい。

【「活動構想」への影響・参照】

- ・ 保育は生活の縮図であり、生活すべてがヒントであり、環境、偶然の事象に誘発されたり、思いつき（即興的思考）から「活動構想」されることもあって、環境が与える影響は大きい。
- ・ 書籍、研修、同僚からのアドバイスは経験の浅い保育者の実践経験を補完するが、それらを実際にやってみることで、実践知に昇華し、アレンジできる引き出しとなる。

【「活動構想」の時間・場所】

- ・ 「活動構想」は実践の最中だけでなく、プライベートの時間も含めて生活全体を通して行われる。
- ・ プライベートな時間においても河原の石などを見て保育に「使える感」を感じ、ついつい材料集めをすることがある。
- ・ 同僚との相談体制が実践知の共有につながり「活動構想」の悩みを解消するが、相

談する時間の確保は難しい。

(3) 保育者 C

① 対象者の概要

保育者 C は保育経験 28 年を有する 50 代前半の公立保育園に勤務するベテラン女性保育士である。これまでの保育経験では、2 歳児クラスの経験が 1 年間あるものの、それ以外はすべて幼児クラスを担当している。保育者 C は、その保育実践について園長から高い評価を受けている。なお、本調査時の担当クラスは 3 歳児クラスであった。

② 得られたストーリー・ライン

保育者 C に行った半構造化面接の内容を SCAT 分析し得られたストーリー・ラインは以下のとおりであり、下線が引かれている言葉については SCAT 分析により得られた構成概念である。

教科書がない保育であるからこそ、保育者の保育観、生活経験や実践経験が大きく影響するため、保育者による偏りが生じる。ねらいの達成や就学準備へのプレッシャーを感じながらも、直接的指導ではない子どもの主体性を大切にする保育の難しさがある。

いくつかの園を転勤してきた保育者 C は、園によっての保育の違いや、風土の違い、環境の違いを感じ、その許容度を手探りで確かめてきた。ベテランとなっても、自己満足することなく保育者としてのプライドを持ち、自身の課題解決に向けて継続的に読書をしたり情報収集し、実践への活用を進めている。教科書がない保育だからこそ具体例の掲載がある保育雑誌は、情報収集には効果的と考えており、同僚との共有を図ったり、バックナンバーの保管、過去の実践記憶との照らし合わせを行うなど「活動構想」の参考にしている。最近では動画サイトを活用するなど情報収集の変化も見られ、書籍や研修が豊富にない地方でもメリットを感じている。

また、若い保育者からの刺激を受けながら、自身の保育が古くなってきているのではないかという悩みを抱えつつも、保育の変化への適用をし、成長しようと日々研鑽している。

そしてテレビを見ていたり買い物の際などのプライベートの時間であっても、「活動構想」につながるものはないかと公私区分なく、日常生活からのヒントを得られるようアンテナを張り、保育に生活経験が反映されることになる。

基本的には自身で「活動構想」を行うが、同僚の実践の把握をしてその内容を尋ねたりするとともに、クラス間での平等を求める保護者の視線や保護者からのプレッシャーにジレンマを感じながらも配慮しようと、同僚と協調や連携を図っている。また、「活動構想」

第3章 日常的な「活動構想」の実態

の内容に関して同僚との相談、園長への相談、職員会議での相談をしている。また、こうした相談体制があることは、地域資源の理解や地域資源情報の共有に役立っている。

環境面も「活動構想」に影響しており、保育者 C は園内にある保育材料の把握をしつつ、園内にないものについては自主的な材料調達のほか、別の素材で代用するなどの工夫を行い、また、管理職や同僚、保護者に協力依頼して調達を図っている。なお、材料調達の依頼しやすさ（関係性）や、自由に使いやすい風土は重要となる。また、保育者 C は家庭で出る廃材や、川や公園で自然素材などを「使えそう感」のあるものを思わず収集・保管するなど自主的な材料調達を行い、活動を豊かにするために工夫をしている。

そして「活動構想」にあたっては、ねらいや発達の最近接領域を踏まえたり、遊びの観察から得た子どもの着想、保育材料、保育雑誌等からのヒントや活動事例の模倣、壁面装飾などの規定活動の影響を受けながら行われている。

③ 理論記述

上記のストーリー・ラインから次のような理論記述を生成した。

【「活動構想」の特徴】

- ・ 保育は、保育者の価値観や経験、園の方針、環境からその内容に違いが生じる。
- ・ 保育は、発達の保障や就学準備のプレッシャーを感じながらも、ねらいと子どもの主体性のバランスを図る難しさがある。
- ・ 課題克服のためにはベテランとなっても学び続ける必要がある。
- ・ 保育内容は時代によって移り変わる部分があり、自分の保育が古くなっているのではないかと不安になることがある。
- ・ 保育材料があるだけでなく、園内の保育材料の把握や、自ら材料を調達、工夫したりする姿勢、保育材料の調達の容易さや使いやすさは重要である。

【「活動構想」への影響・参照】

- ・ 教科書のない保育だからこそ、保育雑誌などに掲載される活動事例は参考になるとともに、ストック化したり、同僚と共有することもできる。
- ・ 実践事例の収集として、動画サイトも活用でき、全国どこにいても使えるメリットがある。
- ・ 保育者は自身の実践経験だけでなく、同僚の実践からも「活動構想」の影響を受けている。

- ・ 保育者は保護者ニーズを意識することで、「活動構想」にも影響している。
- ・ 同僚や上司との相談・連携から「活動構想」の意思決定をしたり、「活動構想」のヒントを得ることができるとともに、園内の同僚性は、環境の調達、地域資源情報の共有を支える。
- ・ 保育者は物的環境から「活動構想」の着想を得ることがある。
- ・ 保育者は、ねらいや発達、子どもの着想、環境、他者の活動事例、規定活動などの影響を受けながら「活動構想」している。

【「活動構想」の時間・場所】

- ・ 活動は生活全体からヒントを得られるため、保育者の生活経験は「活動構想」に影響を与えるとともに、公私の区分なく周囲に「アンテナ」を張っている。

(4) 保育者D

① 対象者の概要

保育者Dは保育経験14年を有する30代後半の公立保育園に勤務する女性保育士である。14年の保育経験のうち、私立保育所で3年勤務した後、公立保育所の臨時保育士として7年勤務し、その後公立保育所の正規保育士として採用され勤務している。乳児クラスと幼児クラスどちらも経験しており、調査時の担当クラスは5歳児であった。なお、当該市においては、人事構成上、20代、30代の正規雇用の保育士が少なくなっており、この公立保育園においては保育経験14年を有する保育者Dがもっとも経験の浅い保育者であった。

② 得られたストーリー・ライン

保育者Dに行った半構造化面接の内容をSCAT分析し得られたストーリー・ラインは以下のとおりであり、下線が引かれている言葉についてはSCAT分析により得られた構成概念である。

保育者Dは、子どもの活動経験を重視し、活動の保育者による提示や、保育者のリード思考が強く、活動実施することが目的化している。そして、保育者のリードによってスムーズに保育を展開しようとする保育者主導の保育観が垣間見える。

そのために、毎年同じ活動の繰り返しになる傾向にあると自覚するとともに、子どもが楽しさを感じる活動を提供しようする意識を持っていた。また、そのような活動を提供できるよう、実践事例を模倣したり、マジックや手遊びを実践できる保育者へ羨望的な眼差しを向けるとともに、真似しやすさ、取り入れやすさがあつて活動スキルや引き出しの習得をできる研修への参加を望んでいた。

「活動構想」については、季節を踏まえた活動を志向する一方で、毎月、季節の表現方法としての壁面装飾を行うという規定された活動の影響を受けていた。この壁面装飾については事例が豊富に掲載された保育雑誌を定期購読し参考にしていた。また、壁面装飾だけでなく、運動遊びなど多ジャンルにわたる活動事例を参考にしており、保育雑誌をヒントに「活動構想」することが習慣化している。

こうした活動の構想時間としては、勤務時間内における子どもとのノンコンタクトタイムの保障がされ、その時間内で「活動構想」を行っていた。今では「活動構想」への悩みはなく「活動構想」の慣れが出ているが、保育者 D がまだ経験の浅い頃は通勤時間も「活動構想」として活用し、活動の予想を行っていた。

ただ、活動内容の構想を大きな悩みとして抱えているわけではなく、上司や同僚との相談は、クラス運営の悩みが多い。特に同年齢の子どもを受け持つ保育者とは、悩み共感ができるため相談のしやすさがあり、実践知の持ちよりによって活動の意思決定や洗練化につながっている。前任の同僚との間では、子ども理解の共有によって、育ちの連続性を図ることができ、保育者としての安心感につながっている。このような安心感は、同僚保育者の経験年数が長さも影響しており、チームワークや保育の質にもつながっているが、一方で段取り調整が優先され、活動内容の相談が後回しにされる実態もある。

また、保育者 D として、子どもの探究的な保育実践への羨望と疑問もあり、子ども理解が鍵ではないかとの予想を持ちつつも、集団保育での難しさやつまずきを感じて日々反省し省察を行っている。保育者 D がこうした難しさを抱えながらも、「活動構想」には悩まないと答えているのは、保育者主導の保育の定着が行われ、疑問を抱かなくなっていることや、保育雑誌を教科書的に捉え活動の模倣を行っていることから、「活動構想」への悩みを抱かなくなっていると言える。

③ 理論記述

上記のストーリー・ラインから次のような理論記述を生成した。

【「活動構想」の特徴】

- ・ 保育者主導の保育観である場合、子どもに経験してほしい活動や子どもが楽しむと思われる活動を中心に構想され、それが繰り返し実施される可能性がある。
- ・ 保育者主導の保育観を持つ場合、保育者として活動をスムーズに進めるためのスキルや研修へのニーズを持ちやすい。

- ・ 保育者主導の保育観を持つ場合、毎年同じ活動傾向を持ち、保育雑誌からの真似も行われるため、「活動構想」の悩みが少ない可能性がある。
- ・ 保育者として子どもが探究的に取り組む保育活動の実現はイメージしにくく、保育者主導的の保育の方がイメージしやすい
- ・ 集団保育において子どもの興味・関心に基づいた保育実践を進めていく難しさがある。
- ・ 子どもの構成等によって変わるクラス運営のあり方に関する保育者の悩みは大きい。
- ・ 実践知を持つ同僚や園長など子ども理解を共有できる存在との相談体制は保育者に安心感を与える。
- ・ 同僚との相談による実践知の共有によって、活動内容が意思決定されたり洗練化されたりする。
- ・ 同僚との相談の際は、活動内容よりも保育の段取りの調整が優先されやすく、「活動構想」が個人に内在化する恐れがある。

【「活動構想」への影響・参照】

- ・ 多様な活動事例が掲載される保育雑誌は保育者の「活動構想」の参考となっている。
- ・ 季節感を表すための壁面構成など、園内の規定された活動は「活動構想」に影響を与える。

【「活動構想」の時間・場所】

- ・ 「活動構想」の時間としてのノンコンタクトタイムの保障の重要性
- ・ 通勤時間は保育を始める前の重要な構想時間となりうる。

(5) 保育者 E

① 対象者の概要

保育者 E は保育経験 27 年を有する公立保育所に勤務する 40 代後半の女性保育士である。これまでの保育経験は、そのほとんどが幼児クラスの受け持ちであり、乳児クラスの経験は 1 年である。また、保育者 E は、その保育実践について園長から高い評価を受けている。なお、本調査時の担当クラスは 3 歳児クラスであった。

② 得られたストーリー・ライン

保育者 E に行った半構造化面接の内容を SCAT 分析し得られたストーリー・ラインは以下のとおりであり、下線が引かれている言葉については SCAT 分析により得られた構成概念である。

保育経験が20年以上ある保育者Eは、集団保育において一人ひとりの子どもに対して個別対応していくことや探究的保育への難しさと葛藤を抱えながら保育を行っている。また、時とともに流行・文化、子どもの関心も移り変わり、それに応じて保育の変化が生じているが、「ちょっと待つ感」を抱え、変化に適応できていない不安を感じている。

また、活動ジャンルとして、得意分野と苦手分野があり、得意分野については、「活動構想」のアイデアが浮かんでくるが、苦手分野についてはそうはいかず、過去の活動経験に依存したくなるなど、活動事例をなぞるようにして「活動構想」が行われる。

その一方で保育者Eは、同僚の実践内容への関心を払ったり、20数年以上購読している保育雑誌をジャンルごとにスクラップするなど、「活動構想」の際の参照情報のストック化を自主的に行っている。ベテランになった今では経験の蓄積も進み、保育雑誌から保育実践を学ぶというよりも、感染症対策などの更新情報について関心が高まっているが、若手の頃は保育雑誌から得る活動事例のビジュアル情報は、不足する経験の補完をするものとして有益な情報であった。

また、保育は日常生活の縮図であり、生活全般の様々な事物を活動に活かすことができるが、保育者Eは意識せずとも常態的なアンテナを張っている状態で、プライベートでの生活においても、公私区分なく「おもしろそう感」、「使えそう感」を感じて、さまざまな情報をストックしている。

しかしながらただ漠然と生活を過ごすのではなく、環境と子どもとの間の媒介者としての保育者であるからこそ、保育者自身が感性を高め、行事などでも四季の移り変わりなどの実感を子どもへ伝達していけるよう、生活者としての保育者という視点も大事だと思っている。

そして「活動構想」は、午睡中や隙間時間などのノンコンタクトタイムにおいて行われ、同僚との相談においては、同じ悩みを持つ保育者同士での実践知や活動内容、子ども理解の共有が行われ、チームとしての対応や実践力の拡大、「活動構想」の洗練化につながっている。また、最近の流行・文化を反映した活動については、若手保育者に尋ねるなど、世代を超えた協働が行われている。また、保育者Eは勤務時間内だけでなく、入浴時などプライベートの落ち着いた時間の中で、保育の省察を行いながら「活動構想」したり見通しとしての指導計画に基づいて展開をシミュレーションしている姿があった。

なお、保育者Eの「活動構想」は、楽しさの希求を第一として、子どもも保育者も楽しさを共鳴し合う共同体として展開することが、豊かな活動になると感じている。また保育

者 E の特徴として、保育者主導で子どもの経験、達成感や安心感を保障をし、生活の充実を図ることを重視する傾向がある。そのため、活動の展開においても、保育者主導で行う意識が強く、提供する活動を考えるうえで実践事例が掲載された保育雑誌は有益であったと言える。

また、園内にある保育材料が自由に使えること、廃材など不足する保育材料については、同僚と共同収集がしやすいなど、調達のしやすさは「活動構想」につながっている。

③ 理論記述

上記のストーリー・ラインから次のような理論記述を生成した。

【「活動構想」の特徴】

- ・ 集団保育の中で一人ひとりの子どもへの対応や探究的な保育への難しさに葛藤を感じている。
- ・ 活動は流行・文化に合わせて、時と共に移り変わる部分があり、それに自分が適応できているかという不安を抱くこともある。
- ・ 活動ジャンルとしての得意分野はアイデアが浮かびやすいが、苦手分野は過去の活動経験に依存したりして、活動事例をなぞるように構想されることが多い。
- ・ 保育者は子どもと環境をつなぐ媒介者として感性を高め、子どもに伝えていく存在である。
- ・ 「活動構想」やその洗練化、子ども理解や実践知の共有、変化する流行・文化への適用、実践力の拡大に同僚性が寄与する。
- ・ 子どもと保育者が共同体として楽しさに共鳴できることを意識して「活動構想」を行っている。
- ・ 保育者主導の保育観である場合、子どもの経験、達成感や安心感を保障し生活の充実を図ることを重視する傾向があり、活動事例が掲載された保育雑誌は「活動構想」に有益となる。

【「活動構想」への影響・参照】

- ・ 保育者が活動を提供していくうえで活動事例の情報は有益であり、ビジュアル化された活動事例は、ストック化にも適しており、また他者の実践を見ることは不足する実践経験を補完するものとして有益である。
- ・ 保育は日常生活の縮図であり、季節や日常生活における様々な事柄に対して常態的

第3章 日常的な「活動構想」の実態

にアンテナを張って、「おもしろそう感」、「使えそう感」を感じて情報をストックし、活動に反映させることができる。

- ・ 園内の行事の存在と行事への見通しは、日々の「活動構想」に影響を与えることになる。
- ・ 環境のあり方も「活動構想」に影響し、保育材料が自由に使えることや、同僚に収集の依頼をしやすいなどの調達容易さは重要である。

【「活動構想」の時間・場所】

- ・ 勤務時間内のノンコンタクト・タイムやプライベートな落ち着いた時間で保育の省察や「活動構想」を行う。

(6) 保育者 G

① 対象者の概要

保育者 G は保育経験 12 年を有する 30 代後半の私立保育園に勤務する女性保育士である。これまでの保育経験では、主に幼児クラスの受け持ちであり、乳児クラスの経験は 1 年である。保育者 G は園長からの保育実践について高い評価を受けている。本調査時の担当クラスは 0 歳児クラスであったが、調査時が 4 月であったために、当該クラスを担当して 1 か月の段階である。

② 得られたストーリー・ライン

保育者 G に行った半構造化面接の内容を SCAT 分析し得られたストーリー・ラインは以下のとおりであり、下線が引かれている言葉については SCAT 分析により得られた構成概念である。

保育者 G は、園長から実践力を評価されている保育者であったが、「活動構想」の構想プロセスが不可視的であることから、優れた他者実践を見た際、その実践に共感し、ワクワク感を持ってやってみたい、模倣してみようと思うと同時に、どうしてそのような実践を着想できたのかという羨望的な疑問を抱いている。

保育は、発達上のねらいや就学準備への意識など、保育者としての使命感を持った営みである一方で、子どもの主体性を尊重するバランスを図る難しさを抱えている。そのため保育者 G は、保育者として今を生きる子どもに対しての「今しかない感」を感じながら、保育者の意図性を押し付けないよう抑制し、面白さや楽しさの希求をしつつ、経験の保障ができるよう意識していた。このとき、保育者主導になりすぎないように、幅広いねらいを持つとともに、ゴール未定な状態としてそこに至る多様な道筋を子どもの様子やクラスの

特徴を踏まえて想像し、オーダーメイド的に想定している。この際、園の方針、活動の連続性を踏まえて「活動構想」を行っている。

そして活動の展開においては、子どもの反応を観察し、子ども理解に基づきながら柔軟性を持って保育者自身も展開を楽しむことを大切に、保育者と子どもが共同体としての保育を進め、活動を見極めている。保育者としての想定通りにいくこともあれば、いかなることもあり、そうした成功体験や失敗経験からの学びを積み重ね、試行錯誤して「活動構想」を進めている。

こうした背景には、保育者としての数々の活動事例を情報収集してストック化し「引き出し」を豊富に持つ姿があった。保育者は学生時代以来、数々の資料を蓄積してネタ帳を作り、保育への活用をできる知識として「活動構想」時に参照することで自身の保育の対応可能領域を広げていた。というのも、保育の活動は多様な道筋がある同時に、季節行事や文化の伝承のあり方は、さまざまなものがあり、保育者自身に知識がなければ「活動構想」につながらないことも多い。

また情報収集は、買い物時の店内装飾や、舞台や映画鑑賞など日常生活の中で、常態的にアンテナを張り、環境から「使えるかも感」や「もらった感」を得て、保育に結び付け、着想を得ている。そして、ドングリなどを見つけた際も保育への「使えるかも感」から「ついつい行動」として、自然素材の収集に至ることが多い。

また、保育者Gはたくさんの書籍から保育への知的好奇心に基づいて保育の本質的理解を進めようとしていたが、幼稚園勤務時代は壁面装飾がプレッシャーとなって、製作のヒントにするために保育雑誌を購読しており、園文化・風習が保育者の学びを左右すると言える。また、最近ではSNSも活用しており、収集手段の変化が生まれている。

また、保育を進めるに当たっては保育材料の有無が大切になるが、保育は適時性が大切であり、保育材料が調達されるのを「待てられない感」がある。そのため、いまある保育材料の知識や、素材の代用力や応用力も求められる。

そして、構想した活動を進めるに当たって、保育者Gは上司・同僚との相談を行っている。というのも、乳児クラスでは複数担任制を敷いており、同僚との合意の必要があるとともに、面白さを感じるポイントの共通理解ができているとは限らない。そのため、同僚間で活動事例の共有や多様な相談を行って、担任としての意思決定に至ることになる。なお、採用されなかった活動アイデアは、不採用事例のストック化が行われ、次に活かされ

る。相談はシフト勤務の合間を縫って行われるため、相談時間の確保は課題であるが、共感性の高い同僚の存在や学び合いの風土は、「活動構想」を支えることになる。

また、保育者自身の幼少期経験や遊び経験は、活動のストック化にもつながっており、「活動構想」へ影響することになる。

③ 理論記述

さらにストーリー・ラインから次のような理論記述を生成した。

【「活動構想」の特徴】

- ・ 「活動構想」は個人に閉じられ、そのプロセスは不可視的である。
- ・ 保育実践の評価が高い保育者であっても、他者の優れた活動事例を見ると模倣してみたいという思いを抱いている。
- ・ 保育はねらいや発達の保障を図ろうとする意図性と子どもの主体性のバランスを子どもの状況に合わせて図る難しさがある。
- ・ 保育者主導とならないよう、保育者は意図性を抑制し、幅広いねらいを持って、多様な道筋を持つ仮説の状態として「活動構想」している。
- ・ 保育者自身も子どもと一緒に活動を楽しむことが、活動を充実させる。
- ・ 「活動構想」は、仮説として幅広く構想する思考レベルの活動の選択と、実際に子どもの反応を見ながら活動を絞り込む実践レベルの活動の選択がある。
- ・ 情報収集や失敗も含めた実践の積み重ねの中で、活動事例をストック化し引き出しを持つことは、保育者としての対応可能領域を広げることになる。
- ・ 複数担任でクラス運営をする場合、共通理解を図るために同僚との意思形成が必要である。

【「活動構想」への影響・参照】

- ・ 保育者は、ねらい、楽しさ、園方針、経験の保障、活動の連続性を意識し、子ども理解やクラスとしての集団的理解を踏まえて「活動構想」している。
- ・ 季節行事や文化伝承については、「活動構想」に際し保育者自身にある程度の知識が求められる。
- ・ 園の文化や規定された活動は「活動構想」や保育者の学びのあり方を左右する。
- ・ 最近では情報収集の手段が、書籍だけではなく SNS にも広がっている。
- ・ 保育者自身が持つ生活経験や実践経験は「活動構想」を支える。

【「活動構想」の時間・場所】

- ・ 保育は生活の縮図であり、すべてがヒントになるため、保育者は、店内装飾や舞台鑑賞、映画鑑賞、新聞、折り込みチラシ、地域情報誌など日常生活全体で常態的にアンテナを張り、さまざまな「活動構想」の着想を得ている。
- ・ 保育環境・素材は活動や「活動構想」に影響を与え、保育者は、プライベートにおいても自発的に保育材料を収集したり、既にある材料の代用や応用で可能性を広げている。
- ・ 同僚との相談によって活動事例の共有や多様な相談が可能となり、同僚性の高さは保育者の「活動構想」を支えるが、相談時間の確保は課題である。

4. 考察

6名のインタビューデータから「活動構想」の実態を明らかにするとともに、「活動構想」の過程における保育者の思考や、保育者に影響を与えているもの、保育者自身が参照しているものなどを整理するため、SCAT分析から得られた理論記述を意味のあるまとまりで切片化し、共通するものをまとめて抽象度を高めたカテゴリーグループを生成、さらに抽象度を高めたコアカテゴリーを生成した。生成に当たっては筆者と認定こども園における管理職経験者の2名で行った。

その結果、「活動構想」の悩み、「活動構想」への影響、「活動選択の種類」、「活動構想」の時間、「活動構想」する保育者が意識していること、「活動構想」に影響する保育者の力量・姿勢、「活動構想」へのヒント、「活動展開」、「活動構想」を支える環境」といった9のコアカテゴリーに分類することができた（表3-3）。

これらから言えることは、保育者は「活動構想」に際して、自由度があるがゆえにどのような活動をすべきかといった悩みや、保育者の意図性・主導性と子どもの主体性のバランスの取り方への悩みなどを抱えていた。つまり、どのような活動をすべきか規定されていないからこそ、その内容については保育者の裁量に委ねられることとなり、どのような活動でも展開できてしまうわけである。だからこそ、どのような活動をすべきかに悩むと同時に、保育者が一方的に進めてしまうことを良しとせず、子どもの主体性を尊重して、より良い保育を進めていこうと日々悩んでいるのである。

そして、「活動構想」に当たっては、在籍する園の方針や自身が持つ保育観の影響を受けることになる。これも、活動の具体的な内容が規定されていないからこそ、その構想や実

第3章 日常的な「活動構想」の実態

施に対して施設の方針や保育者自身の属人的な要素の影響を受けるということが言えるであろう。また保育者は、勤務時間中はもちろん、プライベートの時間も含めて、さまざまな時間を活用し「活動構想」を行っていた。これは、保育が環境を通した教育であると同時に、子ども自身の生活に根差す必要があって、保育を日常生活の縮図としてあらゆる事柄を教材として位置づけることができるため、日常生活の最中においてもヒントを得ながら「活動構想」を行っていることを物語っている。

そして「活動構想」の際には、「ねらい・発達や就学へのプロセス」、「子どもの興味・関心」、「気候・天候」、「保育者も楽しめる活動」、「活動や生活の連続性」、「園の方針」、「園行事」、「園での定期的取り組み」、「保護者ニーズ」が意識されていたと同時に、このような「活動構想」には、保育者の「子ども理解」、「省察」、「活動・環境・素材の経験や知識（引き出し）」、保育者自身の「生活経験の豊かさ」、「保育者自身の感受性」、「思いつき」、「保育者自身の学びの姿勢」、「必要素材を工夫・調達する姿勢」、「公私の区分なく構想する姿勢」、「事例を実践に適合する力」、「必要な情報をストック化する姿勢」といったさまざまな事柄が影響していると言える。特に楽しさという点については、子どもだけでなく保育者自身も一緒になって楽しめる活動を志向している。

また保育者自身は、無の状態から「活動構想」するのではなく、何らかの事柄を参照して構想している姿が見えてきた。具体的には自身の「過去の実践経験」、「他者の実践」、「研修」により得た知識等、「環境・保育材料」からの着想、「上司・同僚からのヒント」、書籍や新聞、SNS、テレビといった「さまざまなメディア」、「日常生活」における出来事等である。保育者は、自身を取り巻くあらゆる事柄に常態的に「アンテナ」を張り、「活動構想」に結びつけていると言える。

そのうえで、活動の展開においては、保育者が構想した活動に直接導こうとするのではなく、子どもの発見や気づきから面白さを喚起し、子どもの主体的な展開を図ろうとしており、子どもの反応を見ながら、指導計画や当初のイメージに固執することなく実践中に再構想し修正していく姿がある。

また、園内に様々な保育材料があることや、それらのある程度保育者が自由に使えるといった豊かな物的環境が「活動構想」を支えている。そして、子どもの育ちや活動について相談し合える同僚性が醸成されていることもまた、保育者の「活動構想」を支えることになる。同僚同士で対話することによって子ども理解の共有を図ったり、対話するプロセスにおいて活動内容が洗練されたり、活動に対しての意思形成を図れるなど、同僚性が確

保されていることは「活動構想」を支え、またより良いものにしていくために重要なポイントであると言えるのではなかろうか。これらの関係を図3として表した。

表3-3 カテゴリー化した理論記述

コアカテゴリー	カテゴリー		キーワード例	対象者名
「活動構想」の悩み	自由度の高さからくる悩み		創造的、多様な方法、絶対的方法がない、教科書のない保育、個人の裁量	A, B, C
	理想的な保育への悩み	保育者の主導性と子どもの主体性のバランスの悩み	バランスの難しさ、バランス、間接的な関わり、響きあい、葛藤、使命感、誇り	A, B, C, D
		子どもの主体的・探求的な活動への悩み	集団的保育、探求的、保育者主導はイメージしやすい、発展しづらい遊び	A, D
	クラス運営への悩み		クラス運営	D
	保育の変化への適応不安		時代によって移り変わる保育内容、自分が適応できているか	C, E
	悩みの抱え込み		個人に閉じる、悩みの抱え込み、分かりにくい、段取り調整が優先	A, B, C
「活動構想」への影響	園の方針		園の方針、園の環境	C, G
	保育観		保育者の価値観、保育者主導の保育、活動をスムーズに進めるためのスキルへのニーズ	A, C, D
「活動選択」の種類	思考レベルの選択		思考レベルの選択	G
	実践レベルの選択		実践レベルの選択	G
「活動構想」の時間	ノンコンタクト・タイム		ノンコンタクト・タイム、落ち着いた時間	D, E
	同僚との相談時		同僚との相談の最中、同僚との相談、	A, D, E
	実践の最中		保育実践内、実践の最中	A, B
	通勤時間		通勤時間	A, D
	プライベート時間		プライベートの時間、生活全体、プライベートな落ち着いた時間	A, B, C, D, E, G
「活動構想」する保育者が意識していること	ねらい・発達や就学へのプロセス		ねらい、就学への意識、発達を促す、子どもの主体性の尊重	A, C, D, E, G
	経験の保障		必要な経験、経験してほしい活動、経験の保障	A, G
	子どもの興味・関心		興味・関心、子どもの発言、子どもの反応、子どもの着想	A, C, G
	気候・天候		季節感、	A, D, E
	保育者も楽しめる活動		保育者も楽しめる活動、共同体、楽しさに共鳴、「おもしろそう感」	B, D, E, G
	活動や生活の連続性		発展しづらい遊びのテーマ、活動の連続性、	A, G
	園の方針		園の方針	A, C, G
	園行事		園行事、行事の存在	B, E
	規定活動		壁面制作	C, D, G
	保護者ニーズ		保護者ニーズ	C
「活動構想」に影響する保育者の力量・姿勢	子ども理解		子ども理解、観察、子どもの興味・関心	A, C, D, G
	省察		省察、反省、保育実践の内外での省察	A, D, E
	活動・環境・素材の知識（引き出し）		引き出し、活動事例の情報、スクラップ化、ストック、対応可能領域	B, C, E, G
	生活経験の豊かさ		生活経験、日常生活	C, G

第3章 日常的な「活動構想」の実態

コアカテゴリー	カテゴリー		キーワード例		対象者名
	保育者自身の感受性		感受性、常態的にアンテナ、感性		A, C, E
	思いつき		思いつき		A, B
	保育者自身の学びの姿勢		学び続ける、課題克服、本質的理解		C, G
	必要素材を工夫・調達する姿勢		自ら材料を調達、工夫、代用、応用、「使えそう感」、同僚への依頼		B, C , G
	公私の区分なく構想する姿勢		公私区分なく、生活全体を通して、プライベート、常態的		B, C, E, G
	使える知識		実践知に昇華、アレンジできる		B
	必要な情報をストック化する姿勢		ストック化、ファイル		C, E, G
「活動構想」へのヒント	過去の実践経験		実践経験、過去の活動経験、		B, C, E, G
	他者の実践		同僚の実践、活動事例		C, E, G
	研修		研修		B
	保育材料・環境		環境のあり方、環境が与える影響、素材からの着想		B, E, G
	上司・同僚からのヒント		上司との相談、他者の実践		C, E
	さまざまなメディア	保育に関する書籍、雑誌	書籍、壁面制作、活動事例、保育雑誌		A, B, C, D, E, G
		新聞、地域情報誌、チラシ	新聞、折込チラシ、地域情報誌		G
		SNS	SNS、動画サイト、		C, G
		テレビ	テレビ		A
日常生活		プライベート、保育は生活の縮図、生活すべてがヒント、舞台鑑賞		A, B, E, G	
活動展開	子どもとの相互作用	子どもとの相互作用、多様な道筋、間接的な関わり、誘導		A, B, G	
	実践中の再構想	予想と実態のズレを修正、アウトライン、実践中の再構想		A, B	
「活動構想」を支える園環境	豊かな物的環境	量や種類の豊富さ	豊富な保育材料、環境が与える影響、物的環境、		A, B, C,
		材料を使える裁量	使用について裁量、使いやすさ、自由に使える		A, C, E
		材料の調達速度	自ら確保、代用、工夫、管理職の協力、調達容易さ		A, C, E
	同僚性	相談により洗練される「活動構想」	同僚との相談体制、同僚からのアドバイス、同僚や上司との相談、悩みの解消、実践力の拡大、洗練化		A, B, C, D, E, G
		同僚との共有	実践知	実践知の共有、ヒント	B, C, D
			子ども理解	子ども理解	D, E
			流行・文化	変化する流行・文化への適用	E
		同僚との意思形成	連携、意思形成		C, D, G
		話し合う機会の確保の課題	相談する時間の確保、段取り調整が優先、ノンコンタクトタイムの保障		B, D, E, G
		同僚性をもたらす安心感	話し合える同僚性、安心感、悩みの解消		A, B, D

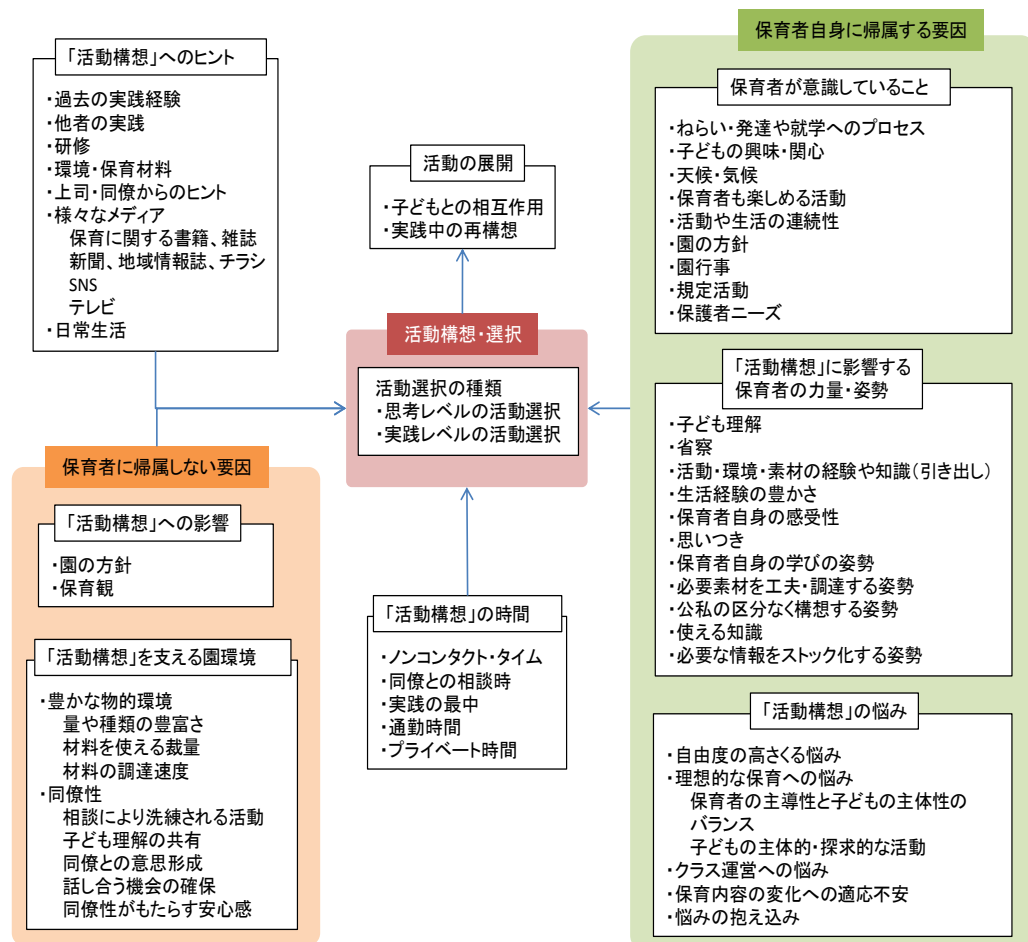


図3 保育者の語りから見る日常的な「活動構想」

5. 本章のまとめ

本章では、6名の保育者に対する半構造化面接から、活動の構想や選択の実態を明らかにしようとした。ここで明らかにしようとしたのは、保育者がいつどのような時間や場所で、何をきっかけとしてどのように「活動構想」しているかといった点や、「活動構想」プロセスにおける保育者の思考や、保育者に影響を与えているもの、保育者自身が参照しているものなどである。

保育者の語りをSCATにより質的分析を行い考察した結果、保育の活動が創造的に構想できるからこそその保育者の悩みや、保育者の主導性と子どもの主体性の狭間で悩む姿、また、日常生活や実践中において常態的に「アンテナ」を張って公私区分を問わず「活動構想」している様子が明らかになった。そして「活動構想」の際に様々な事柄を意識していると同時に、「活動構想」のための時間や、園における物的な環境や同僚性が「活動構想」に影響を与えていることが見えてきた。

これらは第2章における「活動構想」にかかる先行研究の整理では表現されていない、よりリアリティを伴った「活動構想」の実態と言えるだろう。ただし本章で明らかにしたのは、保育者は活動を日常的にどのように構想しているかということであり、具体の保育事例に基づいた「活動構想」ではない。そのため、より実践に基づいた「活動構想」にも焦点を当てる必要があり、次章では具体の保育事例を対象とした「活動構想」について明らかにしていく。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

1. はじめに

前章では、複数の保育者への半構造化面接を通じて、保育者がいつどのような時間や場所で、何をきっかけとしてどのように「活動構想」しているかといった点について聞き取り、「活動構想」の実態を明らかにするとともに、「活動構想」における保育者の思考や、保育者に影響を与えているもの、保育者自身が参照しているものなどを整理した。その結果、保育者は「活動構想」についての悩みを抱えながらも、ねらいや子どもの興味・関心などさまざまなものを意識しているとともに、自らの子ども理解や省察、自身の生活経験などを受け「活動構想」していることが分かった。同時に、園の方針や同僚性などの影響を受けながら、公私の区分を問わず、日常生活におけるさまざまな出来事や媒体に潜む事柄からヒントを得て「活動構想」につなげている様子を見出すことができた。

しかしながら、前章は具体の保育実践事例においてどのように「活動構想」を行っているかという点については明らかにされていない。

2. 目的と方法

(1) 目的

小学校教育には教科や教科書があり、習得すべき知識や技能等が到達度として示され系統的に指導される一方で、保育には教科や教科書はなく、生活全体を通じて総合的に指導される。領域という視点はあるものの、それは子どもの発達の側面からまとめられたものであり、教育・保育要領等に示されるねらいや内容も到達目標ではなく方向目標とされている。このような特徴を持つ保育について高杉⁶⁾は、活動単位や、時間区分、環境の自由さや多様さ、柔軟さを指摘するとともに、「保育者の意識、取り組み次第で子どもと共に個性的に保育を創造することができる」と述べ、小学校教育にはない特徴を指摘している。

しかしながら、保育が創造的で多くの自由さ、多様さ、柔軟さがあるがゆえに多くのあいまいさが残るのも事実である。たとえば「秋の身近な自然を感じる」といったねらいがあったとしても、実際に展開される保育内容、環境はさまざまである。また、「鬼ごっこ」という活動を見ても、人数、場所をどのように設定し、どのような種類やルールで鬼ごっこをするのか数多くの方法がある。

このように「活動構想」に対して、保育者に多くの裁量を与えられているにもかかわらず

ず、保育者はどのように構想すべきかという実践上の難しさを解消するまでには至っていない。金澤⁴⁾が、保育方法は状況や関係性、保育者の願い、保育者の価値観などが絡み合い保育者の思いとなって選択されるもので「単なる（こうすればこうなる的な）テクニックではない」と述べる一方で、「本人によって自覚的に語られなければ方法の妥当性を検討することができない」と述べているように、「活動構想」の過程については、実践者本人による語りが重要な意味を持つ。そこで本研究では、保育者への半構造化面接を通じて、保育者が具体の活動実践について自覚的に語り、またその分析を通じて「活動構想」の過程を明らかにしていきたい。

なお本章は、拙論¹⁹⁵⁾を基にしながら記述していくこととする。

（２）対象と方法

① 調査対象及び調査方法

本章における半構造化面接は、第3章で実施したものと同一の場で行った。そのため、実施時期は2015（平成27）年9月及び2017（平成29）年4月であり、対象者は自治体Aの私立保育園1名、自治体Bの私立保育園1名、自治体BのA市立保育園2名、自治体BのB市立保育園2名、自治体Cの私立保育園1名の7名の保育者を対象（いずれも女性）としている。

本章では、後述するように複線径路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling;以下「TEM」と言う。）を用いて面接内容の質的分析を試みるが、TEMは歴史的構造化ご招待（HSI:Historically Structured Inviting）と表裏一体の関係にある。このHIS¹⁹⁶⁾というのは、サトウらが提唱するTEA(Trajectory Equifinality Approach)の一部であり、実際に研究テーマとなっている経験をしている実在の人物を招いて話を聞くという手続きのことを指している。本研究では、日々「活動構想」し、かつ、幼児クラスを担当している保育者を対象とする。幼児クラスの担当保育者に焦点を当てる理由は、保育のねらいと活動との関連が乳児クラスに比べて明確であることや乳児クラスに比べて教育としての意図性がより表れてくることによる。

一方で、質的研究においては、対象とする人数が多くなれば、情報が増える一方で分析が雑になる恐れがある。そこで本研究では対象者を7名とした。これはTEMの「1・4・9の法則」¹⁹⁷⁾に準拠している。1・4・9の法則とは、一人を対象とする研究は個人の径路の深みを探ることができるが、4±1人（つまり3～5人）を対象とすると経験の多様性を描き、9±2人（つまり7～11人）を対象にすると径路の類型を把握することができる、と

いうものである。本研究では、保育者の「活動構想」の実態を明らかにし「活動構想」のあり方を探ることを目的していることから、類型を把握することができる7名を対象として半構造化面接を行った。

インタビューは1名につき約30分の時間で行われ、準備された質問項目は以下の通りであるが、それぞれの回答についてさらに掘り下げる質問を行った。

- 1.この夏、どんな水遊びをしましたか？
- 2.なぜそれをしたのですか？
- 3.どんなねらいを持っていましたか？
- 4.どんな環境構成をしましたか？
- 5.なぜその構成にしたのですか？
- 6.最初と最後で遊び・環境・ねらいは変化しましたか？

対象者全員に「水遊び」について尋ねているのは、ある程度活動を共通化することによって保育者間の共通点や差異が分かりやすくなると思われたのと、面接実施時期が主に9月であったことから、記憶に新しい夏場の遊びとしてどの園でも実施されたと予想される「水遊び」を選択した。また、水遊びは特定の活動を示しているわけではなく、水という素材の使用を示しているに過ぎないため、保育者の裁量が認められ保育者間の違いが表れるとの予想もあった。

なお、保育者A及び保育者Gについては、構想した活動がその実践後に修正され再構想に至っていた事例であったことから、より詳しく分析を行うために二回目にわたり面接を行っている。

また、面接内容は対象者の同意を得てICレコーダーに記録後、逐語化しデータとした。倫理上の配慮として、大阪総合保育大学研究倫理審査委員会に申請し承認を得ているとともに、調査対象者には配慮事項を書面にて示したうえで口頭で説明し、書面での承諾を得ている。

表 4-1 調査対象者

	対象者	所属	年代・性別	保育経験	実施時期
1	保育者A	私立M保育園（自治体A）	20代後半・女性	3年	2015年9月 2回目は2016年3月
2	保育者B	私立L保育園（自治体B）	20代前半・女性	3年	2015年9月
3	保育者C	市立N保育園（自治体B）	50代前半・女性	28年	2015年9月

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

	対象者	所属	年代・性別	保育経験	実施時期
4	保育者D	市立N保育園（自治体B）	30代後半・女性	14年	2015年9月
5	保育者E	市立K保育園（自治体B）	40代後半・女性	27年	2015年9月
6	保育者F	市立K保育園（自治体B）	30代後半・女性	11年	2015年9月
7	保育者G	私立S保育園（自治体C）	30代前半・女性	12年	2017年3月 2回目は2017年4月

② 分析方法の選択

本研究では、保育者がどのようなきっかけにより、あるいは何を捉え、何を思い、また外部からどのような影響を受け、「活動構想」に至ったのかを明らかにするため、保育者が保育を構想していく過程の時間的変化と周りからの影響を可視化しようと考えた。そこで、次のような特徴を持つTEMを用いて分析することとした。

TEMは、サトウタツヤらによって整理された質的研究方法の一種であり、個々人がそれぞれ多様な径路を辿っていたとしても、等しく到達するポイント（等至点）があるという考え方を基本とし¹⁹⁸⁾、「ある主題に関して焦点を当てて研究をするときに、人間の行動、特に何らかの選択とその後の状態の安定や変化を、複線性の文脈のうえで描くための枠組み」¹⁹⁹⁾である。また、時間を重視して「ある経験に至る経過やある経験を経たあとの道筋を描く」²⁰⁰⁾ため、TEMを用いることにより、思考や行動、態度、感情の時間的変化とその多様なプロセスを捉えることが可能になる²⁰¹⁾。

そして、TEMでは、実際には著しく複雑であるようなさまざまなプロセスが細胞のような基本単位の図式で示される²⁰³⁾とともに、保育実践研究にTEMを活用した境ら²⁰⁴⁾は、TEMが保育実践において人、出来事、環境などの間に錯綜する関係性の一部を描き出す際に有効で、実践中の保育者の複雑な状況の中で発揮される専門性を浮かび上がらせ、その構造や変化に迫ることができる²⁰⁵⁾と述べている。そのため、具体の保育事例についての「活動構想」の語りをTEMによって分析することで、保育者が複雑に思考しながら「活動構想」する過程を、その文脈や対象者の主観を捨象することなく全体像や複雑性、リアリティを残しながら捉えることができると考え、本手法を採用した。保育者の「活動構想」のあり方へのあいまいさを問題意識として、周囲からの関係性も含めた形で「活動構想」過程を明らかにしようとする本研究においては、以上のようにTEMの活用が有効であると考えた。

③ TEM のラベル設定と TEM 図の作成方法

TEM 図の作成にあたっては、①語られた内容を意味のまとまりごとに切片化し、その内容を時間の経過に沿って並べた。②切片化されたデータの内容を端的に表す見出しを付けた。③「活動構想」を等至点として、TEM の主要概念である「必須通過点 (OPP)」、「分岐点 (BFP)」、「等至点 (EFP)」、「社会的助勢 (SG)」といったラベルに整理しながら、TEM 図として空間配置を行った。

各ラベルの意味合いについては、表 4-1 に示す通りであるが、本研究は保育者の「活動構想」の過程を明らかにすることが目的であることから、「活動構想」した場面を等至点 (EFP) として設定した。また社会的助勢 (SG) とは、何かを選択をする際に働く外的な力で等至点 (EFP) に向かうことを助ける力のことを意味している²⁰⁵⁾が、本研究においては必ずしも外的な力に限ることなく、保育者の「活動構想」に影響を及ぼす本人の思考についても思考レベルの助勢として独自に設定する (Thinking Guidance: TG)。これは、どのような思考のもとに「活動構想」に至ったかという、可視化されない部分にも焦点を当てることを目的とし、思考レベルの助勢を設定することにより「活動構想」における保育者の葛藤ができるものを思われる。

なお、保育者のすべての思考を思考レベルの助勢 (TG) とするのではなく、社会的助勢 (SG) の影響を受け生じた思考についてはそれと位置づけない。例えば、「明日雨なら室内で保育をしよう」という思考は思考レベルの助勢 (TG) とするが、「雨が降ってきたので室内で保育をしよう」という場合は、降雨という社会的助勢 (SG) による影響を受けた思考であるため思考レベルの助勢 (TG) として位置づけないという具合である。

また、TEM 図作成におけるラベル設定や空間配置については、筆者と保育所管理職 1 名で逐一精査を行った。

表 4-1 TEM の理論を構成する基本概念の説明 (境ら²⁰⁴⁾、安田²⁰⁶⁾を参考に作成)

名称	略英語等	説明
等至点	EFP (Equifinality Point)	研究者が研究目的に基づいて焦点を当てた、等しく至る点。本研究においては、保育者が保育内容を構想した場面を等至点とする。
両極化した等至点	P-EFP (Polarized EFP)	等至点とは価値的に背反するような（もう一つの）等至点を示す概念。実際になされた選択に対する補集合的な選択として想定。本研究においては、保育者が実際に構想した保育内容とは別の保育内容を構想した場面とする。
分岐点	BFP (Bifurcation Point)	ある経験において転機となる状態や、実現可能な複数の経路が用意される状態の結節点。
必須通過点	OPP	ある地点からある地点に移動するために、多くの人がほぼ必然

名称	略英語等	説明
	(Obligatory Passage Point)	的に通らねばならない地点。論理的・制度的・慣習的にほとんどの人が経験せざるを得ない経験のこと。
社会的方向づけ	SD (Social Direction)	他の選択肢があるにもかかわらず、特定の選択肢を選ぶように仕向けられる環境要因と、それを下支える文化社会的圧力。等至点 (EFP) に向かうことを妨げる力。
社会的助勢	SG (Social Guidance)	何かを選択し、歩みを進めていく際に働く、何らかの援助的な力。等至点 (EFP) に向かうことを助ける力。

3. 結果

(1) 保育者 A

① 語られた事例と TEM 図の作成

本事例は、保育者 A によって語られた保育実践であり、赤・青・黄の三原色の絵具を指で混ぜ合わせるところから始まり、色水遊びやボディペインティングへと展開した後、色水を製氷皿で凍らせ、氷の融ける感触や色が混ぜ合わさる様子を楽しむと同時に、融ける色水で描画活動を行って描画作品をお神輿に貼り付けるという一連の事例である。

TEM 図の作成後、活動内容や展開の様子などから、絵具を使った活動を構想した「活動構想」の段階、その構想を実践した活動実践の段階、園長からの助言を受けて色水遊びを展開していった活動展開の段階、色水遊びから描画活動へと転換した活動転換の段階、そして子どもと共に活動を振り返っているまとめの段階の5つの段階に区分し（図 4-1a 及び図 4-1b）、この区分ごとに結果と考察を述べていくこととする。本 TEM 図にあっては、横軸に非可逆的時間を表し、活動を構想する等至点 (EFP) や両極化した等至点 (P-EFP) に向け、社会的助勢 (SG) や思考レベルの助勢 (TG) の影響を受けながら展開する様子を表している。

本事例では、保育者の「活動構想」が実践プロセスにおいて修正され構想されるとともに、比較的長期にわたる実践であったことから、半構造化面接を二回実施している。また、二回目の半構造化面接の際は、一回目を受けて作成した TEM 図を保育者 A に提示、説明して意見を求め、修正を行っている。

各段階において保育者の語りを枠内にゴシック体で示すとともに、末尾に（ ）書きで発言番号を記し、ダッシュ表記が付与されている語り (A-26'等) は二回目の半構造化面接における語りを意味している。また、方言で語られた発言については、発言の趣旨が変わらないよう配慮しながら分かりやすいように一部修正している。なお、他の保育者の半構造化面接の結果についても同様の修正を行っている。

なお、本稿で使用している写真は、保育者 A によって語られた活動に対応する写真とし

てM 私立認可保育園より提供を受けたものである。

また、保育者 A の事例における TEM 図は、拙論¹⁹⁵⁾において作成しているが、本章では保育者の行為に焦点化して再構成したものを掲載する。TEM はリサーチクエスションや分析の視点によって作成される TEM 図に違いが生じるという性格があるが、この点について荒川ら¹⁹⁷⁾は、「同じデータにあたっても別の人が分析したら別の TEM 図になる」場合もあるとする一方で「少なくともそこで語られた（と面接者が聴き取った）ことは「事実」であり、そこから離れずにモデルが作られているなら、それから（典型的であるかどうかは別として）対象に対する一つの理解の仕方を読み取ることは乱暴なことではない」と記している。保育者 A の事例についても、出来事から保育者の行為に着目して再作成した結果、保育者 A による子ども理解と子どもの姿を予想することが、その後に構想される活動内容を左右していたことが分かった。指導計画は仮説¹⁸⁾とされるように、保育を計画するうえでは活動における子どもの姿を予想することは不可欠であり、それは保育者の子ども理解と密接に関連している。そのため、子ども理解と子どもの姿を予想することは別々の事柄ではあるものの、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想を密接に関連するものとしてともに分岐点として位置づけるとともに、「活動構想」における必須通過点（OPP）として位置づけた。

② 当初の「活動構想」の段階

絵具を使って色への関心を深めるという本事例は、保育者 A の研修参加(SG1)が社会的助勢（SG）となって始まっていた。保育者 A はそれまでも絵具、色鉛筆、色画用紙、折り紙など、色のある素材を使って保育を展開していたものの、色そのものへの興味や関心を喚起できるような保育をできていただろうかという反省が研修(SG1)により生まれ、三原色の絵具を使って色への関心を深めたいという「活動構想」につながっている(EFP1)。つまり、保育者 A がこのタイミングで研修に参加していなければ、本事例は生まれていなかった(P-EFP1)とも言える。

- ・三原色がとても大切やなと思ったのが、研修(SG1)に行かせてもらったところからがスタートで、どれだけ三原色からつながるかっていうことを得たのは研修が大きかったです。(A-12)
- ・(色は)身近にあるのにそれまであんまり(保育の中で)触れてなかったんで、取り入れてなかったし気づけてなかったんです。(A-14)
- ・研修でもね、それ(原始的な感触)がとても大切やと教えてもらって。(A-22)
- ・今回のこの活動については、研修が本当に何より一番大きい経験ですね。もともと絵を描くとか、そういうことは無茶苦茶好きだったので、多分、他の人よりはこの研修で一番影響を受けたと思います。(A-208')

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

また、通常、絵具は筆等で描くことが多いが、保育者 A は絵具を指で混ぜ合わせるという導入を図っている。これには、上記のような研修(SG1)の影響だけでなく保育者 A の学童期の経験(SG2)も影響していた。保育者 A は自身が学童期に通っていたアトリエで、指で絵具を混ぜ合わせた経験を思い出し、子どもたちにも絵具の感触や混ざり合う様を楽しんでほしいという思いに至ったのである。

・私はもともとアトリエに行ってたときがあって(SG2)、それこそ手からスタートしたんですよ。すごく楽しかったんで、筆ではなく指からダイナミックに触れるところがいいかなと思って。ついつい筆やペンを使ってたと思ってしまったので、逆に 5 歳児になって初心じゃないけど基本に戻ってやってみようかなと思って。(A-22)

・アトリエというか、お絵かきクラブみたいなところに、小 3 から小 6 くらいまで行っていて、技術は一切教わってないですね。そこではただ絵を描く楽しさを知りましたね。(A-104)

③ 活動実践の段階

保育者 A は、上記のように構想した活動の実践に至るが、その導入として自分たちの身近にある色について子どもと話し合いをしたり、身近にある色を探すゲームを行っていたりする。これは、色に興味を持ってほしい(TG1)というねらいを持ちつつ、その導入として絵具に触れる前にまずは自分たちの身近にある色に対しての気づきや関心を深めるためのものであった。

・私も研修で気付かされたんですけど、生活の中で色を意識して過ごしたことがなかったんです。だから何も考えずに絵具で色を塗って遊び始めるのではなく、色に対して興味を持ってほしかったんです(TG1)。なので、お部屋にあるもので黄色ってどれかな、タッチしてごらんというようなゲームから始まり、三つの色だけでもいっぱいあるねって話をしたり、ネギの緑でもちょっと明るい緑とか暗い緑とかあるねとか、この色とこの色を混ぜたらこうなるとか。そうやって色に対して親しみをもってから始めようかなと思って。(A-26')

画用紙の上で絵具を指で混ぜ合わせ、絵具の感触や色が混ぜ合わさる様子を楽しんだ(写真 4-1)あと、その上に水を垂らして絵具を滲ませて遊んでいる(写真 4-2)。これは、保育者 A が、夏という季節(SG3)を踏まえ水を利用したいと思っていたとともに、水を垂らすことによる変色に気づいてほしいという思い(TG2)を持っていたからである。また、保育者 A は突然子どもと画用紙に水をかける行為をしているが、これについて保育者 A は、水に対する子どもの反応を確かめたかった(TG3)と語っている。保育者 A は水をかけることで、子どもの反応を探り、そこから環境を構成したり活動展開につなげていこうとしていたのである。

・(絵具の上に水を垂らそうとしたのはなぜか?との問いに対し)(水をかけると)薄くなったりとか、赤でもちょっとピンクっぽくなるじゃないですか。そういうのも知ってほしかったなっていうのと、夏だったのでちょっとでも気持ち良く、手のひらが冷たくなればいいなと。(A-42')

- ・夏やったし(SG3)、涼しく楽しく学べるかなと。(A-62')
- ・子どもたちはどこまで水に抵抗があるのかなとか、今回のようにプールじゃないところで水を使うことにどこまでオープンになってるのかなっていう思い(TG3)があったので、私が水をかけたらどんな反応をするんだろうと。そして、混ぜ合わせた絵具に水がかかることの反応も見なかった(TG2)というのもあって。(A-167')
- ・(日々子どもの反応を探りたいと思って保育を進めているのかという筆者の問いに対し)結構あります。試しながら反応を知りたいなとか、ありますね。(A-171')

子どもたちは、水にかかりながら画用紙の上での絵具遊びをしたわけであるが、その後、保育者 A は、色水遊びや三原色のぬたくり遊びで T シャツづくりをしようと構想(EFP2)している。保育者 A は、なぜ画用紙に絵具を使って描画活動をする事 (P-EFP2) を選択しなかったのであろうか。それは保育者 A が、画用紙の上での描画活動は、紙面の大きさの制約を受けたり、子ども同士で色を交換する姿に至りにくいと予想するとともに、色水遊びの方が子どもにとって自由さがあつたり他児とのかかわりも生まれたりすると予想し (BFP1・OPP1)、色水遊びやその後の T シャツづくりを構想したのである。

保育者 A のこのような活動における子どもの姿を予想する行為は、保育者の子ども理解と一体不可分のものであると同時に、「活動構想」における分岐点 (BFP) と言えるのではなかろうか。なぜならば、保育者が子どもを歴史的、文脈的に理解するとともに、その理解に基づいて子どもの活動における姿を予想している。そして、そうした子ども理解や予想に基づいて「活動構想」や環境構成が実施されているのであり、前提となる理解や予想が変わればその後の展開も変わってくると言えよう。また、保育者の子ども理解や子どもの姿の予想は、「活動構想」したり展開していくうえで、必ずといっていいほど行われる保育者の行為であると言えるため、分岐点 (BFP) としてだけでなく必須通過点 (OPP) として位置づけることができるだろう。

- ・一つの色水をドーンドーンとバケツに用意しておけば、子どもたちも心置きなくその場で試せると思っ。(A-62')
- ・紙やったら(描くところが無くなったら)また頂戴ってなって材料もたくさんいるけど、そんなにたくさんではない水を使って、子どもたちが自由にできるかなと。それから色水の交換もできるし。(A-64')



写真 4-1 指で絵具に触れる



写真 4-2 絵具に水を垂らす

④ 活動展開の段階

そして保育者 A と子どもたちは、三原色の絵具を使った色水遊びをすることになったのだが、その頃、給食の際に、子どもが園長が持っていた凍ったペットボトル（SG4）に興味を抱いた。その様子を園長が保育者 A に伝えた（SG5）ところ、保育者 A は保育に「使えるかも（活かせるかも）」という思いを抱いたと語り、保育に氷を取り入れるイメージを持つようになった。

ただ、保育者 A はすぐに氷を取り入れてはいない。保育者 A は積極的に製氷活動へとつなげたわけではなく、園内にあった製氷皿をあえて何も言わず保育室に設置し、子どもの製氷皿の発見と反応を待って製氷へとつなげている（写真 4-3）。保育者 A がこのような行動をとったのは、氷への子どもの関心を把握したのは園長であったため、どれくらいの関心なのかを確認し製氷活動へとつなげたいという思い（TG4）が生じたからである。

そして、以前同僚が製氷皿を使っていた（SG6）ことを保育者 A が把握していたため、園内に製氷皿があることやそれを使用できることを理解し、すぐに保育室に製氷皿を置いてみるという行動に移すことができたのである。もし保育者 A が他のクラスでの実践を知りえない状況であったとしたら、園内に製氷皿があることを知らなかったであろうし、知れたからこそすぐの実践につながったものと思われる。

なお、保育者 A の子どもの興味・関心を確認しようとする姿勢は、製氷皿の提供の仕方に影響を与えると同時に、子どもからの発案で製氷に至るのか、保育者主導で進めるのかといった展開の違いにも結びつくと言えるであろう。

・氷にたどり着いたのは園長先生の一言だったんです。園長先生が私のクラスの子どもたちと給食を食べるとき、凍ったペットボトル（SG4）を持ってこられてたんです。子どもたちはあまり保育園では氷を見ないので、園長先生が（子どもたちが）氷に興味あるみたいよって一言（SG5）、言って帰られて、大きなヒントでしたね。（A-28）
・（そのヒントを）使えるかもって（思いました）。一人担任ってのもあって、自分だけじゃ分からないことがあって、で

すけど他の方々が一緒に保育に入ってくれたりとか、そうするとアドバイスとか、また違う目線で子どもたちを見てくれてたりとか。(A-30)

・(遊び用の製氷皿が)保育園にありました。(A-38)

・3歳児の先生かな、ゼリーづくりかなんかに製氷皿を使っていた(SG6)記憶がありますね。なので、製氷皿貸して言って(製氷皿を使いました)。(A-42)

・園長先生の氷の話に子どもたちが食いついていたので、あの日に子どもたちがどれくらい氷に興味を示しているのかわからなかったし知りたかったんです。氷については園長先生の方がかわりが深かったから、この子らどれくらい氷に興味示すんだろうと思って(TG4)(製氷皿を)試しに置いてみました。(A-36)

子どもたちは、保育士 A がさりげなく置いた製氷皿に気づき、「これ凍るのかなあ」という子どもの一言から製氷活動につながった。その発言を聞き、保育者 A は子どもの氷への興味・関心を見取るとともに、色水を凍らせるとそれぞれの氷も色を帯び特徴を持つことで、子ども同士で氷の交換が始まり、また、その交換によって異なる色の氷が手のひらの上で融け、色の混色に至るだろうという予想を持つに至った。

そのような子ども理解と予想(BFP2・OPP2)があったために、保育者 A は、色水を製氷するに当たって子どもをグループに分け、グループ毎に製氷皿を用意したうえで、三原色のうち一色を選んで製氷する構想をし(EFP3)、導いている。ここに保育者 A の水や氷という素材を理解し、その素材を活かそうとする姿勢を読み取ることができる。

・(製氷皿を見つけた子どもが)これ氷作るやつやんなあって(言うので)、そうやなあって(私が)言ったら、製氷皿にお部屋(区切り)がたくさんあるので、(子どもが色水を)入れ始めたんですよ。で、これ凍るのかなあという(子どもの)一言で、じゃあ氷にしてみようってところから始まりましたね。(A-32)

・(製氷遊びをしようと考えたとき、氷を交換する姿を想像していたかとの筆者の問いに対し)してたと思います。(BFP2・OPP2)(A-70')

・それぞれのグループが色を担当して交換したら、混色するなあと思って各グループで一色にしようと言って、子どもたちにグループで話し合ってもらいました。(A-68')

そして、友達とは違う色の氷を作ろうとしたり、きれいな色の氷を作ろうとする子どもの姿が見られるとともに、出来上がった氷を交換して色を混ぜ合わせる姿が見られた。

その際、手で氷をこすると融けやすいことを子どもが発見し盛り上がっていたことから、「氷の中にビーズを入れておこうと思った」、「自分たちの手のひらの温もりで、氷を割らずに融かして宝を探せみたいなゲームをしようって考え付いて」と語るように、色水にビーズを入れて凍らせそれを手で早く融かしてビーズを見つける「宝探し」を構想(EFP4)している。この「活動構想」に至るのに際し、保育者 A は手で氷をこすると融けやすいという子どもの発見を生かしたいと思う(TG5)とともに、そうした子どもの発見をもとに遊びを展開していくことで遊びが盛り上がるのではないかという予想(BFP3・OPP3)を

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

していると思われる。このような保育者 A の思いや予想がなければ、その後の「活動構想」は別のものになっていた可能性があると言えよう。

ただ、保育者 A はビーズを色水に入れた製氷について「失敗」だったと語っている。保育者 A のイメージとしては、手でこすることで氷が融け始め、中に埋め込まれているビーズが徐々に現れるというものだったが、ビーズが軽かったため、凍らせる段階で色水の表面に浮いてしまい、凍らせてもやはり氷の表面で固まっている状態であった。やむを得ず保育者 A は、その状態の氷を子どもたちに見せ、手で融かして遊ぶことになったのだが、結果的にはビーズが表面にあったため取り出しやすく遊ぶことができた(写真 4-4)。なお、この製氷の際、保育者 A は、ビーズを見えなくしたいという思い(TG6)から、「そこまで濃い(色の)氷を作ったのは初めてやった」と語るくらいに非常に濃い色水を使って製氷していたため、子どもたちが氷を手のひらで融かした際には、濃い色水が滴り落ちることとなった。

・子どもたちが、自分たちで(氷を)触ればこんなに早く融けるんやって話になって、手のひらに乗せてるだけならあまり融けないのに、こすれば早く融けるっていう話になって、氷の中にビーズを入れておこうと思ったんですよ。で、自分たちの手のひらの温もりで、氷を割らずに融かして宝を探せみたいなゲームをしようって考え付いて。(BFP3・OPP3)(A-79')

・「ちょっと先生楽しい事思いついたから」、「明日(楽しいこと)するし、そのつもりで楽しみに保育園来てな」って子どもたちには(色水の中のビーズ探しを)内緒にしてたんですよ。でも、(氷の中にビーズを凍らせようとしても)ビーズが色水の上にポコポコポコポコ浮いちゃって、上(氷の表面)で固まっちゃったんですよ。だから私の中では、宝探しができなかったなって失敗で。(子どもにとってはビーズが氷の中に隠れてなくて)取りやすかったし、ちゃんとか擦りながらビーズを取り出す遊びは楽しんでもらったんですけど。(A-79')

・(ビーズを色水に入れて凍らせるとき)ビーズが氷の中で透けて見えたら面白くないしって思って(TG6)、濃い濃い、濃いめの、三原色、赤と黄色と青をドンって作って、そこまで濃い(色の)氷を作ったのは初めてやったというくらい。で、そこからポトポト溶けだす色が濃いじゃないですか。水遊びより、色水遊びより、「あ、色着いた」という感じで。(A-87')



写真 4-3 色水の製氷



写真 4-4 氷の中にビーズを入れる

⑤ 活動転換の段階

子どもたちが氷を手で溶かし、色水の表面に見えるビーズを取り出そうとしていた際、

滴り落ちる色水（SG7）に保育者は注目した。なぜならば、前述の通りその氷はビーズを見えなくしたいという思いから非常に濃い色水を使つての製氷であり、滴り落ちる色水も同様に濃い色だったからである。そこで保育者 A は、即興的にその濃い色水が滴り落ちたままにするのは「もったいない」と感じ、即興的な判断として白色の画用紙を敷いた。これによって色への気付きを促そうと試みたのである。

それと同時に、保育者 A は子どもたちの興味が移り変わっていることに気がついている。子どもたちの興味は保育者 A が語るように「融けて落ちた色水に対してあまり興味がなく、手のひらの冷たさと気持ちよさと手のひらで感じる感触」に移り、「落ちた色水は全部汚れ」のようにしか捉えていなかった。一方で、保育者 A は、画用紙に落ちる色水（SG8）に注目し、「あ、絵が描ける、融かすことによって紙が染まる楽しさもある」と気づき、色への気付きを深めたいという思い（TG7）も相まって、溶ける色水で描画活動をしようと「活動構想」（EFP5）に至っている。

こうした「活動構想」に至ったのは、保育者 A が子どもの興味が色から氷の感触へと移り変わったことに気付き（BFP4・OPP4）、当初のねらいに戻そうとする意識がはたらいたからだと言えよう。そして、保育者 A が、こうした子どもの興味の移り変わりに気付いたのは、保育者 A に明確なねらい（SG1）があるとともに、そのねらいと子どもの姿との間のズレに気づいたからと言えるのではなかろうか。

その後、色水で作った氷での描画活動は、グループ単位で行われ、子どもたちは色のついた氷を交換しながらさまざまな色を作って遊び（写真 4-5）、そのうち、手のひらで画用紙を擦り始める子も現れ、画用紙の表面に穴が開いたりするなど、それぞれのグループ作品に違いが生じることとなった。

- ・子どもたちは融けて落ちた色水（SG7）に対してあまり興味がなく、手のひらの冷たさと気持ちよさと手のひらで感じる感触は楽しんでたんですけど、落ちた色水は全部汚れのような感じだったんですよ。それで、氷を融かしてぺちゃぺちゃする感触だけになってしまうのはもったいないなと。最後雑巾で拭くだけになるのはもったいないなと思って画用紙を敷きました。（A-60）
- ・（子どもが）氷を融かす遊びをし始めて、ポトポト落ちている（SG8）ところを見て、あ、絵が描ける、融かすことによって紙が染まる楽しさもあるなって。（A-79）
- ・各班に一枚ずつ画用紙を渡し、次はしっかり色の混色を知ってほしかったんです（TG7）。（A-58）



写真 4-5 氷で描画活動

⑥ まとめの段階

描画作品ができた後、保育者 A は子どもたちと話し合いを行い、活動の振り返りを行っている(写真 4-6)。この話し合いでは、作品の中にどんな色があるか、自分たちの作った色が何の色に似ているかといった色に関する発見や、自分の担当箇所の発表を行ったのであるが、この話し合いを行った背景には、作品を作っただけで終わりにせず、出来上がった作品から色の違いや多様さについての認識を深めてほしいという保育者 A の思いがあった。

これは各グループの作品に生じた違い (SG9) が、その違いを色への気付きを深めるきっかけとして生かそうとする保育者 A の思いにつながり、作品をもとに話し合いを行って色についての気付きを深める「活動構想」(EFP6)に至っている。

・(出来上がった作品を囲んで話し合いをしたのは)そこでとどめたくなかったって思いもあったんですけど、子どもたちに色をしっかりと認識してほしいし、もうちょっと身近な色もただの白じゃないし、ただの茶色じゃないし、一つの茶色にしても薄い茶色やら黒いのやらあったんで、ちょっとでも意識してくれたらいいかなと思って。(A-68)

その後作品を壁面に掲示し、二週間後、保育者 A はこれらをどう扱うべきかと思い(TG8)、処分することを想定しながらも自分だけで決めず子どもの意見を聞こうと(TG9)、子どもに尋ねている。結果的には、子どもに尋ねることで、着色された氷で作った描画作品の一部を切り取って、当時作っていたお神輿に貼ることになった(EFP6) (写真 4-7)。

その後、保育者 A はこのような一連の活動をドキュメンテーションとして作成、掲示しようとして、活動プロセスを表した写真を選択・印刷し切り取っていたところ、描画作品の残りの部分をドキュメンテーションの台紙にしようとして即興的に思いついた (TG10) のである。ただし、一方的に台紙にしてしまうのではなく、子どもに尋ね、了解を得てから行っている。このように保育者 A の一方的な思いによる姿勢ではなく、子どもに歩み寄りながら子どもの意思を尊重しようとする保育者の姿勢は特筆すべきと言えるのではなかろうか。

・子どもたちに(作品を)どうするって聞きました。というのも、(作品は)ボロボロやし、穴も結構開いてたんで、で、

お神輿づくりも進んで、お神輿にも付けたいって言わはったんで(言ったので)、お神輿にも付けました。(作品を)丸く切ってクラス名をそこに書きました。残りとして余ったものは掲示用の(ドキュメンテーションの)台紙に使いました。(A-74)

・ボロボロだったんで製作にちょっとつなげられへん(つなげられない)かなと正直思ってた、これをどう生かそうか、捨てるかと思ってたんですよ。子どもたちの興味も落ち着いて次に向かったんで、捨てるわけにもいかへん(いけない)、すごい綺麗な色は綺麗な色だなあって考えて、(今回の活動の)写真を出してて切ってる途中に思いついたんですよ、(ドキュメンテーションの)台紙にしようって。(A-76)

・(最初はドキュメンテーションを)いつも通り画用紙に(書こうと思っていました)。いつも通りの作品(ドキュメンテーションの見た目)に仕上がそうやったときに、「あ、あれ(描画作品を台紙に)使おう」と思って子どもたちに聞いたら、「使ってええで(いいよ)」って言ってくれたんで、「じゃあ使うわ」って言って使いました。(A-78)



写真 4-6 作品について話し合う



写真 4-7 お神輿への作品貼り付け

⑦ 本事例の考察

i. 保育者 A の「活動構想」

本事例は、研修から着想を得た保育者が絵具を使った遊びを構想し、絵具での遊び、色水遊びを経た後、当初の予定にはなかった製氷づくりに移行して、融ける色水での描画活動へと展開した事例である。当初の着想は研修を受講したことがきっかけであったが、その後の「活動構想」についてはいずれもその前段に保育者の子ども理解や子どもの姿の予想があった。指導計画は仮説とされるように¹⁸⁾、「活動構想」を行ううえでは活動における子どもの姿を予想することは不可欠であり、それは保育者の子ども理解と密接に関連する。そのため、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想を分岐点として位置づけるとともに、「活動構想」における必須通過点（OPP）として位置づけた。

そして本事例における「活動構想」は 7 つ見出され（表 4-3）、活動イメージが生ずる特徴として、新たに活動イメージを生成する場合と、既に持つ活動イメージを修正する場合、また既に持つ活動イメージを転換する場合に分けられた。そして、等至点（EFP）に至る径路は、それぞれに参照したり影響を及ぼしたりする事柄に違いがある。つまり、常

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

に特定の「活動構想」の径路を辿るわけではなく、状況に応じてさまざまな径路を辿ると言えるだろう。

表 4-3 保育者 A の事例における「活動構想」

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
1	EFP1	指で絵具の感触を楽しむ	生成	・ 研修での気づき ・ 学童期の経験	・ 楽しさや基本が大事 ・ 色を取り入れていなかった反省
2	EFP2	色水遊び ぬたくりで T シャツづくり	転換	・ 絵具の特徴	・ 色水の方が心置きなく遊べる ・ 色水交換に至るだろう
3	EFP3	色水の製氷	転換	・ 園長の意見 ・ 同僚の実践事例の把握 ・ 製氷皿の存在 ・ 子どもの発言	・ 子どもの意見を尊重したい ・ 色水の氷を交換するだろう ・ 交換によって混色に至るだろう
4	EFP4	ビーズ入りの色水を凍らせて遊ぶ	修正	・ 子どもの発言	・ 子どもの発見を生かしたい ・ 宝探しになって盛り上がるだろう
5	EFP5	融ける色水での描画	転換	・ 融け落ちる色水 ・ 画用紙への着色	・ 色への気づきを深めたい ・ 染みる楽しさ
6	EFP6	作品についての話し合い	生成	・ 作品に生じた違い	・ 色への認識を深めたい
7	EFP7	お神輿づくり	生成	・ 子どもの発言	・ 子どもに尋ねよう

一つ一つの「活動構想」を見ると、学童期の経験など自身の生活経験が「活動構想」の際に影響していた様子や、ねらいを持つことによって「活動構想」を確かなものにしたり、また、ねらいと子どもの姿とのズレを感じ、活動を修正しようとしたりする様子が確認できる。また、子どもの興味・関心を捉え、その延長線上に保育を組み立てようとする保育者の思いや姿勢は「活動構想」に大きな影響を与えていたと言えるだろう。

ii. 活動イメージの着想と生成

本事例においては、保育者は自身が受講した研修から絵具を使った活動イメージの着想を得て、同じような内容の活動イメージを生成していた。研修においては、筆と絵具をつかった活動だったが、活動として構想した際は、指で絵具を混ぜ合わせる活動へと変化させている。これは、ただ単に研修で経験したことを実施するのではなく、保育者 A 自身の学童期の経験を踏まえアレンジしているわけである。

つまり、研修での経験は保育者にとって有効な学びの場であり、また活動イメージの着想を得られる場であると言える。また、研修だけでなくさまざまな書籍からの情報や、他者実践も活動イメージの着想にとって有益であると言える。しかしながら、保育者としてただ単に他者の活動を真似るだけでなく、さまざまな経験に基づいて活動をアレンジすることで、担当する子どもに合わせた活動の構想につながると言えるのではなかろうか。

iii. 子どもの反応に応じた活動の変化と構想

保育者 A は、絵具遊びをしている子どもや画用紙に故意に水をかけたり、製氷皿をさりげなく保育室に置いたりしている。これは、そのようにすることで子どもの水や製氷皿に対する子どもの反応を確かめようとした行為であり、そこで得られた子どもの反応に応じて、活動を変化させている。つまり、当初予定していた「活動構想」を踏まえながらもそれに固執することなく、子どもの反応を見て柔軟に変化させている。

こうすることで、当初は構想されていなかった活動の展開が可能となっている。つまり当初、保育者 A は、色水遊びを構想していたが、子どもの反応に応じて柔軟に対応したことで、色水を使った製氷活動や、氷を使った描画活動の構想や実践につながっている。もし保育者 A が当初に構想した活動に固執していたら、このような展開には至っていなかったと言えるのではなかろうか。

iv. 「活動構想」や展開を支える保育者の子ども理解や子どもの姿の予想

本事例において保育者 A が「活動構想」した際の多くには、保育者の子どもを理解や子どもの姿を予想があった。保育者として眼前の子どもを理解することで必要な活動を構想し、また、活動における子どもの姿を予想することで必要な環境や導入のあり方をイメージし構想につなげることができる。実際に、保育者 A は、絵具で遊ぶにしても、絵に描くよりも色水遊びの方が心置きなく遊べるだろう、そして色水交換にも至って遊びが発展していくだろうと予想をしたことで、色水遊びの「活動構想」につなげている。また、保育者 A はねらいと子どもの姿とのズレを感じ、活動の展開に変化を加えていたが、そういったズレの感知がなければ、ズレを修正することなく保育が展開していたと言えよう。

こうした保育者の子ども理解や子どもの姿の予想は、子どもの興味関心に基づき、子どもの主体的な姿を喚起する「活動構想」に不可欠であり、これらがなければ保育者の一方的な構想や展開になっていくものと思われる。

v. 子どもとともに作り上げようとする保育者の姿勢

本事例からは、保育者 A が保育者として一方的に保育を展開しようとするのではなく、

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

子どもと共に作り上げようとしている姿が浮かび上がってきた。

保育者として構想した活動に固執するのではなく、子どもの興味・関心を大切にしながら柔軟に活動を修正し展開しようとする姿や、描画作品の取扱いについて複数回にわたって子どもに尋ねて決めようとする姿も見られた。これらは、教える側としての保育者と教わる側の子どもと言った上意下達な関係ではなく、ともに生活を営もうとする対等な関係としてありたいといった保育者 A 自身の思いが現れていると言えるだろう。

こうした保育者 A の思いに基づくかわりは、子どもの声を声を拾った「活動構想」につながり、その後の実践に変化をもたらしている。そのため、「活動構想」においてはこのような保育者の価値的な思考やかかわり方、また子どもとの相互作用として保育を作り上げようとする姿勢は、「活動構想」にも大きく影響を及ぼすと言えよう。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

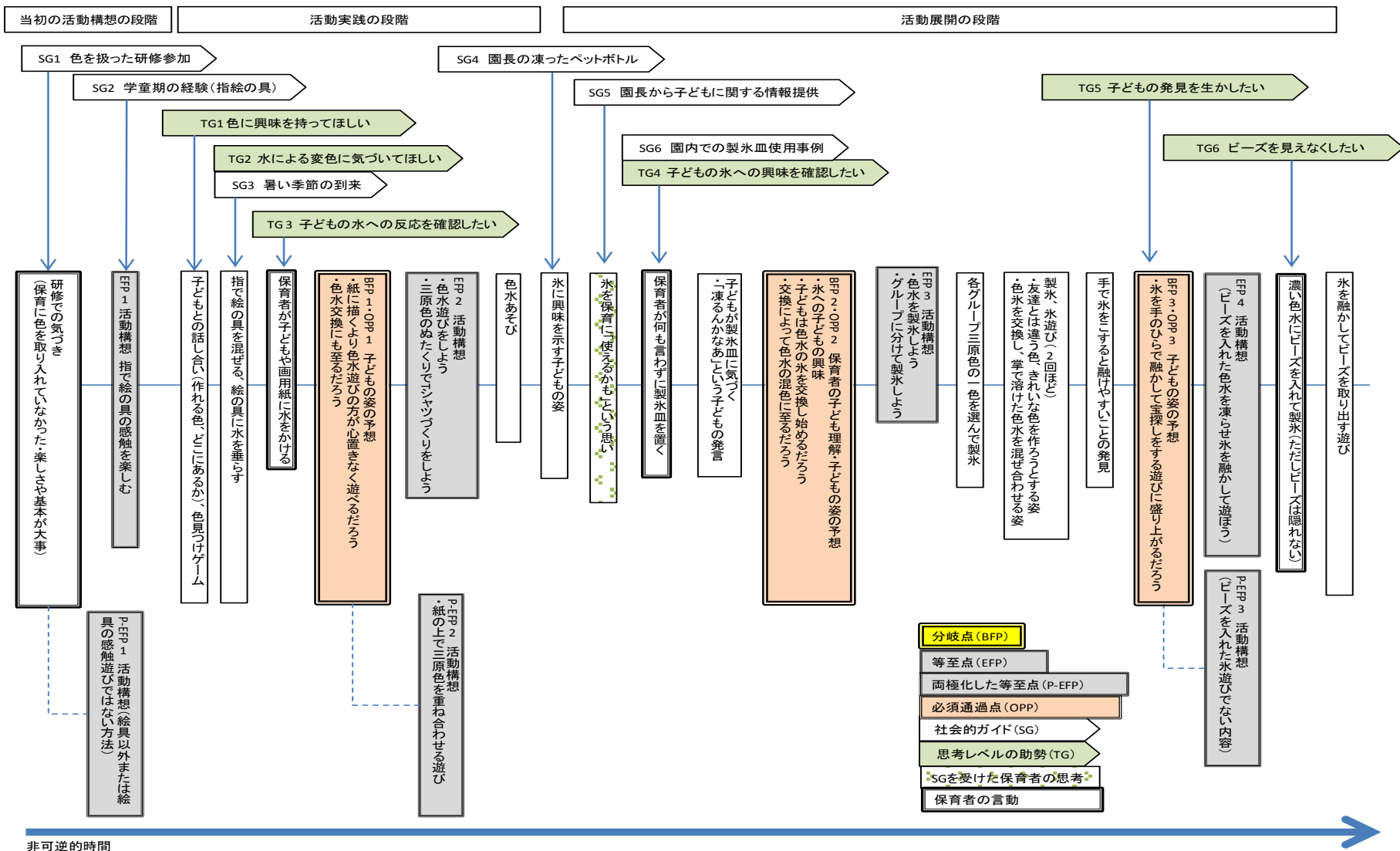


図 4-1a 保育者 A の実践事例 (TEM 図)

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

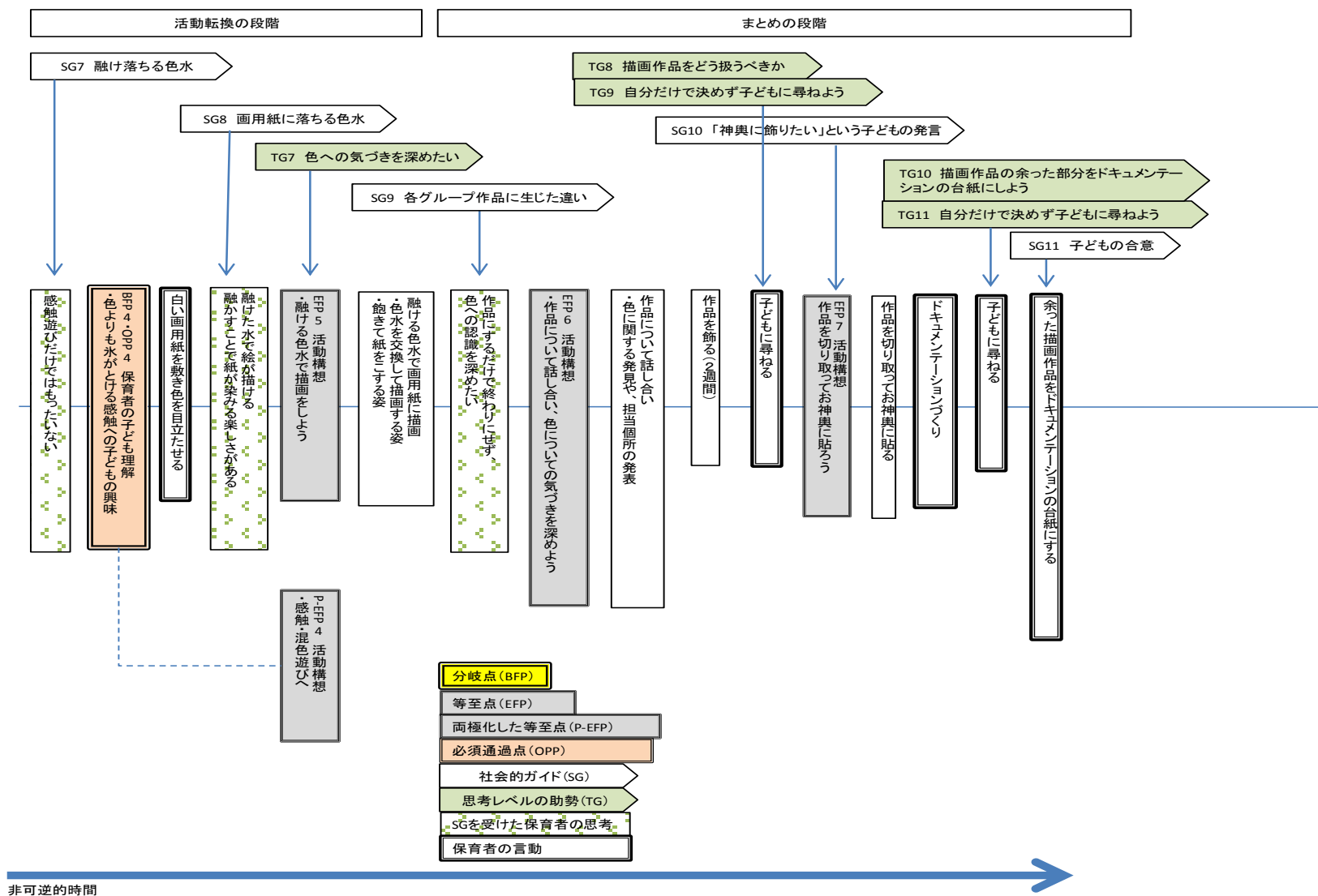


図 4-1b 保育者 A の実践事例 (TEM 図)

(2) 保育者 B

本事例は、初夏の到来を受けて、外遊びの一つとして前年度も実施した色水遊びを構想し実施した 5 歳児クラスの事例であり、保育者 B は並行して行われていた段ボールハウスでの遊びを視野に入れ、ジュース屋さんごっこへと展開することを期待し子どもと関わった内容となっている。

「活動構想」の段階、活動実践の段階、活動展開の段階に分けて述べていくこととする。

① 「活動構想」の段階

保育者 B は水遊びを 6 月くらいから始めていると語り、その背景には、初夏が到来を受け、そうした季節感を踏まえた保育を展開しようとする保育者の意識が垣間見える。どの保育園や幼稚園においても、暑くなれば水遊びをするというのは定番となっていることであろう。一見単純に思えることではあるが、重要なのは、単に季節が移り変わることで保育が変化するのではないということである。つまり、季節は保育者の意図にかかわらず移り変わるが、それを保育者自身が意識するか否かで保育内容が変わるということを意味しており、初夏の到来が社会的ガイド (SG) として成立した前提として、それを捉えようとする保育者の姿勢は見過ごすことはできない。また、季節ごとの遊びや行事が慣例化しているような場合にも保育者が季節を捉えることにより慣例化された遊び等に結びつくことも考えられる。

・水遊びは 6 月くらいからしてて、色水遊びも入れてて、外遊びのコーナーの一つって感じでいつも入れてました。6 月から 8 月の終わりまでずっとやりました。(B-25)

そして、水遊びを意識した保育者 B であるが、当時の子どもの姿について「今みたいに絵具をうまく使えてなかった」と振り返り、絵具の使い方についての課題を認識している。そして、「何色と何色を混ぜたら (どんな色になるか) ってのを気付いてほしい」(B-49)、「(三原色は) 一番色の変化が分かりやすいかなと思って」と語り、混色の変化や仕組みについて気づいてほしい (TG1) という願いも同時に持っていると思われる。このような思いから、園庭であれば汚れたりこぼしたりしてもいいためさまざまなチャレンジをすることができないのではないかと考え (TG2)、外遊びコーナーの一つとして色水遊びを構想している。

なお、保育者 B は、前年度における色水遊び(EFP1)では、赤・青・黄の三原色に加えて緑色も用意して実施したのだが、このときは、緑色は用意しない判断をしている。それは、

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

黄色と青色を混ぜると緑色になるにもかかわらず、前年度は保育者 B があらかじめ緑色を用意していたことから、その際の遊びが緑色ばかりになってしまったという経験（SG2）を思い出したのである。その経験は保育者 B の中に失敗経験として蓄積され、今回の「活動構想」時に参照すべきものとして影響していたと言えるだろう。つまり、この外遊びコーナーにおける色水遊びの構想に際し、前年度の経験、実践経験が社会的助勢（SG）として影響を及ぼしていると言えよう。

このように見てみると、絵具をうまく使えていない子どもの姿を捉える保育者の子ども理解や、緑色を用意しない方が分かりやすいだろうといった子どもの姿の予想は、本事例における分岐点（BFP）及び必須通過点（OPP）の一つとして位置づけることができる。

- ・（三原色を用意した理由を問われ）一番色の変化がわかりやすいかなと思って。（B-41）
- ・（色水遊びをしようと思った理由を問われ）それは結構、今まで（前年度）の流れですね。水遊びの中で色水遊びをする、という流れですね。（B-43）
- ・去年とかに色水遊びをしたときに、緑も出してたんです。でも緑ってすぐできるじゃないですか。だから緑だらけになったりとか、だから三原色にするといろんな色ができて色が被りにくいかなと思って。（B-45）
- ・（色水遊びのねらいを聞かれ）私は色の変化というか、部屋の中ではなかなか色水混ぜてってこともあまりできないので（TG2）、何色と何色を混ぜたら（どんな色になるか）ってのを気づいてほしいなと（TG1）。今みたいに絵具をうまく使えてなかったし。でも外やとできるかなって。（B-49）

② 活動実践の段階

保育者 B は構想した内容を踏まえ、活動実践を行っている。三原色の色水を異なるバケツに入れるとともに、それらを掬えるようなカップやペットボトルも用意した。

子どもたちは、保育者 B が予想したようにカップ等で色水を掬って、混ぜ合わせて遊び、ジュースに見立てて遊んだ。そこでは、混ぜ合わせて出来上がる色に合わせてさまざまな種類のジュースに見立てるとともに、イメージ通りの色にさらに近づけるために色を加えようとするなど、色水遊びが繰り返された。このときは、ジュースを作るという遊びであったが、次第に作ったジュースを売る、買うというジュース屋さんごっこが始まることとなった。

- ・園庭のテーブルのところに、カップやペットボトルとか置いていって、下の方に赤、青、黄色が入ったバケツを置いていって、離れたところに絵具を置いておいて、バケツの中がなくなったら、私が色を補充するという感じです。（B-17）
- ・一人で黙々としてる子もいたんですけど、子どもたち同士で「これはオレンジジュースだ」とか、「この水色はシュワシュワのサイダーやから、気を付けて飲んでよ」って言ったり、「メロンジュースをメロンソーダにするにはシュワシュワのサイダー入れないかん」とか、そうするとちょっと色変わるじゃないですか、それ見て色足してみたり。ほかにも、絵具の原液をドバーツと投入する子もいて、「それは濃すぎるやろ」って皆も言っていて、「ちょっと薄くす

る？ちょっとだけ水入れてみて」って言ったりして、で、「薄くなったなあ」とかやりとりがありました。(B-19)

・最初はどす黒くもなくきれいな感じでやってたんですけど、だんだんどす黒くなっていったんですけど、薄めるのは先生(私)やったんで、それほどどす黒くならず進んでいったんですけど、原液を入れたときに濃くなって、それを見た子が原液を「これは先生しか触らんようにしよう」という子もいて、でもちょいちょい原液を触る子もいてそのあたりは濃くなったりもしました。(B-21)

・最初の方は黙々とジュースを作っている子が多かったんですけど、最後の方はジュース屋さんというようになっていました。飲みに来る子も、水鉄砲で打ち合いまくって疲れた子がジュース屋さんとか来て、「じゃあ、オレンジジュース」とか言って飲むふりしてまた水鉄砲に戻っていく、みたいな姿がありました。(B-27)

③ 活動展開の段階

ジュース屋さんごっこが始まったことを受け、保育者 B は「お店屋さんごっこに繋がっていったらいいなあ」という思いを抱いている。これは、同時期に保育室内では段ボールハウスづくりが進んでおり、アイスクリームやその他の食べ物を作っている子どもの姿があったため、ジュース屋さんごっこからさまざまな物を作って売ったり、買ったりするごっこ遊びへ展開してほしいという願いにつながったと言えるだろう。

そして、保育者 B は、ジュース屋さんごっこに参加する子どもが増えてきたことを見取り (BFP3)、スムーズに遊びが展開するようペットボトルの数を増やしている。もし保育者 B がジュース屋さんごっこに参加する子どもが増えていることを見取っていなければ、その後のペットボトルを増やすという行為につながっておらず、この保育者 B の子ども理解もまた、分岐点 (BFP3) であり必須通過点 (OPP3) として位置づけられると言えよう。なお、このジュース屋さんごっこと並行して、水をオタマやペットボトルを使って運ぶ遊びも展開されていた。保育者 B はこの水を運ぶ遊びでつかっていたペットボトルをジュース屋さんごっこでも使えるようにしており、並行して展開される遊び (SG5) も社会的助勢として影響を与えていたと言える。

このような環境構成の影響も受けジュース屋さんごっこにかかわる子どもが増えていたが、保育者 B としては色水遊びを通じて子どもの色への認識を深めたいという思い (TG3) を持っていたことから、ジュース屋さんごっことして定着させよう (EFP3) と構想し、子どもたちのジュースづくりに頻繁に客役として参加し、「先生はマンゴーにオレンジをもうちょっと足してほしい」とか、ぶどうジュースは紫色だけではないことを示唆しようと「マスカットって知ってる?」、「マスカットはこの色じゃないなあ」と言葉がけをし、色の変化への気づきやさまざまな色づくりを進めようとしている。つまり、ねらいを持つ保育者の思い (TG3) は、思考レベルの助勢として「活動構想」や、保育者の言動に影響を

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

及ぼしているということが見て取れる。

また、保育者は子どもが手にしていた赤単色の色水をみて、「イチゴミルクみたいにピンクになったら（子どもが）嬉しいかな」と、三原色だけでは作れない色を作れるよう白色を追加しようとした。しかしながら、水遊びに適さない天候（SG7）だったため、白色を追加することはなかった。

- ・ペットボトルは途中から増えていった感じです。ジュース屋さんへ行く子が多かったんで増やしたところかなって感じです。で、水運びのリレーをやっていないときには、大きいペットボトルが空いている状態だったのでそこへ持って行ってました。水運びリレーには2Lのペットボトルがあって、バケツがあって、バケツから掬った色水を運んで行ってペットボトルに入れるっていう遊びだったんですけど、それに使ったペットボトルも入れてました。（B-31）
- ・最後、白を入れてもいいかなと思ったんですけど、結局、今年はあまり天気が良くなかったのでやらず。（B-45）
- ・単純に、赤色の色水を見て、イチゴミルクみたいにピンクになったら嬉しいかなと思って。完全に一個人の感情で。ミックスジュースみたいにバナナと牛乳みたいで。（B-47）
- ・途中からジュース屋さんごっこになっていったんで、お店やさんごっこにつながっていったらいいなあって漠然と思ってました。だからといって、そこにお店やさんごっこにつながりそうな環境を用意していたわけではないんですけど。部屋の中でアイス屋さんとか言いながらジュースを作ってた子もいたの。（B-51）
- ・そのときに、保育室では段ボールハウスでアイスクリーム屋さんを作ってる子どもたちがいたんです。アイスをつくりながらいろいろな食べ物を作ってる子どもたちがいたんで、おみせやさんごっこにつながるんじゃないかと思いました。そこにジュース屋さんにつながるんじゃないかなと思っていました。（B-53）
- ・（工夫したことを問われ）しょっちゅう子どもたちが作ったジュースを飲みに行ってたことです。先生はマンゴーにオレンジをもうちょっと足してほしいとか言いながら。ぶどうジュースって言ったら必ず紫を持ってくるんで、マスカットって知ってる？って投げかけたり。マスカットはこの色じゃないなあとか。（B-55）

④ 本事例の考察

i. 保育者Bの「活動構想」

本事例は、保育者が三原色の色水を使った色水遊びを構想し、実践したものである。本事例においても、保育者の子ども理解や子どもの姿の予想が、展開の分岐点であり必須通過点として成立している。そして、保育者が当初構想した活動は、三原色の色水を使った色水遊びであったが、子どもの自発的な遊びや保育者との相互作用的な関係によりジュース屋さんごっこへ発展していった。つまり、当初構想した活動に固執するのではなく、子どもの姿に合わせ、また子どもとの相互作用の中で保育が展開していると言えよう。

このような保育者Bの「活動構想」をまとめると以下のように示すことができよう。

表 4-4 保育者 B の事例における「活動構想」

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
1	EFP1	夏の到来を受け屋外での色水遊び	生成	・夏の到来 ・過去の実践	・絵具を使えていない子ども理解 ・色について気づいてほしい ・園庭でなら大胆に水遊びができる
2	EFP2	緑色を用意しない色水遊び	修正	・緑色ばかりになった失敗経験	・緑色を用意しない方が分かりやすいだろう ・三原色であれば色の変化が分かりやすいだろう
3	EFP3	ジュース屋さんごっこ	生成	・変更して展開される遊び	・色への認識を深めたい ・ジュース屋さんへくる子どもが増えるだろう

これらを見ると本事例の「活動構想」を支えた要素として、季節や天候の移り変わりとそれを保育に捉えようとする保育者の姿勢、前年度の保育実践の経験及びその反省を生かそうとする姿、子どもの姿からねらいを設定しようとする保育者の視点、子どもの姿を捉えて環境を構成しなそうとする保育者の姿勢、ねらいを持ちそれに応じたかかわりとろうとする保育者の姿勢といったことが挙げられるであろう。

ii. 定番化した活動を基にした「活動構想」

本事例の活動は、前年度に実施した同様の活動を、前年度の失敗経験も踏まえてアレンジした内容となっている。活動の発端としては、子どもからの要望や子どもの姿を踏まえたというのではなく、保育者の中で夏と言えば色水遊びという定番化された活動として構想されたものと言えるだろう。ただ「活動構想」の発端として、そのように規定的なものであったとしても、失敗経験やそのときの子どもの姿に応じながら、まったく同じ活動というのではなく微修正し構想しているということができる。

iii. 並行して展開する活動を踏まえての「活動構想」

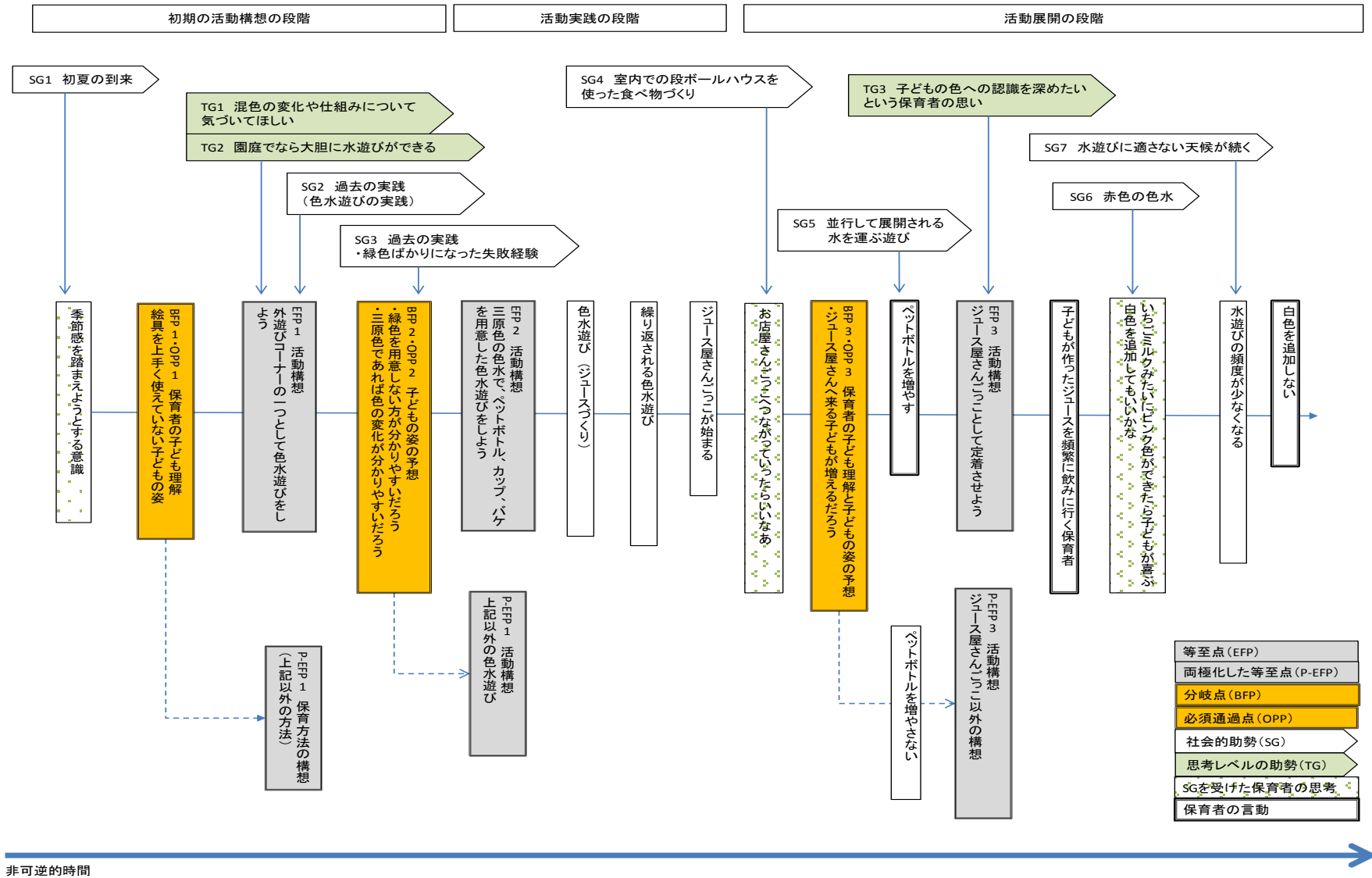
そして色水でのジュース屋さんごっこと室内で並行して行われていた段ボールハウスでの食べ物づくりを融合させ、お店屋さんごっこに繋がっていったらいいと願う保育者 B の構想は、天候などの理由により実現しなかったが、単独の活動を展開しようとするのではなく、並行した複数の活動が融合させ構想しようとする姿がある。

つまり、活動は子どもにとって生活の一部であり、生活における様々な活動が区切られているのではなく連続性や関連性を持って展開されることが望ましい。また、保育の実態

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

として様々な活動が同時並行的に進んでいるため、一つの活動を構想する際に、活動をぶつ切りにするのではなく、それらが相互に関連しあうように構想していると言えるだろう。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程



(3) 保育者 C

保育者 C によって語られた事例は、プール遊びの前にボディペインティングとスライムづくりを行った事例で、経験段階、子ども理解の段階、「活動構想」の段階、活動実践の段階Ⅰ及び活動実践の段階Ⅱと区分し述べていくこととする。

① 経験段階

本件の活動事例のきっかけは、その10年ほど前に保育者 C が研修に参加し (SG1)、スライムを自作できると知ったことにあった。研修後、スライムを自宅で試作するとわが子が喜んだことから (SG2)、保育所でも取り入れると子どもたちが非常に喜ぶ出来事となった (SG3)。また、購入したスライムの材料が大量でその多くが残ったこともあり (SG4)、保育者 C は今後受け持った子どもたちには毎年スライムづくりをしようという「活動構想」をすることとなった (EFP1)。

つまり、保育者 C は研修参加によってスライムづくりの存在を知り実践につなげるとともに、わが子や保育所の子どもが喜ぶ姿から今後スライム遊びを続けていきたいと思うに至っている。このように子どもの喜ぶ姿を見たことは保育者 C の成功体験となり、次の「活動構想」をする安心感の高い選択肢として自身の中に位置づけられたと言えよう。また、大量のホウ砂という材料があるも、「活動構想」に寄与していることが分かる。

なお、研修への参加が直ちに実践につながったのではなく、自らホウ砂を購入し自作するという保育者 C の積極的な行動が実践へのつながりを生んでいることは重視されるべきである。

・私が、(10 年ほど前) 研修行ったときにスライムで遊ぼうみたいな (ことを) してきたときに (SG1)、スライム作れるんやって思って、(研修講師から)「(スライムを作れるホウ砂は) 近所の薬局で買えますよ」って言われたんで、薬局、薬局と言って (購入しました)。自分の子どもも小さかったんで、家でもう嫌と言うくらい遊ぶ、遊ぶ (SG2)、もう存分に遊んでから、(これは) もう絶対保育所でしたいって思ってた。(D-20)

・(保育所で) スライムしたらすごい子どもら喜んで (SG3)。「先生、魔法使いやからこんなんできんねんで (できるのよ)」とか言ってたら、もうそこで「すごいっ」て (子どもが反応しました)。そんな感じで、その子どもの反応がすごく良かったんで、毎年持った子どもには (スライムづくりを) させてあげたいと思ってたんです (EFP1)。(D-20)

・(ホウ砂が) こんな箱にいっぱい入ってたんで (SG4)、どれだけ (スライム) 作れるんやろって思ったけど、10 年くらいそれで作って、遊べて。(D-80)

② 過去の活動の段階

保育者 C は本件事例で取り上げるボディペインティング及びスライムづくりのきっかけとして、当該活動に至る前の田圃での泥んこ遊びや砂場での遊びについて語った。田圃で

の泥遊びや砂場での水遊びを行った際、C児は田圃や砂場に入らず見ているだけであったり、足を水につけるだけで泣き叫んだり、触ったことがない物に対しての抵抗感を示していた。一方でクレパスや絵具、マジックが身体につくことは平気であったり、少しずつ砂場に近づき、乾いた砂場では遊べる状況であった。保育者CはA児のこうした姿を認識し、理解している(BFP1・OPP1)。

保育者Cは面接の際、C児の姿を詳細に語った。これは保育者CがC児のことを気にかけて、言動の特徴を把握していたからこそ語れた内容である。つまり、濡れたり汚れることを嫌うC児の姿があったとしても、それを認識する保育者の存在がなければ、C児のその言動は保育実践上存在しなかったものとして取り扱われることになる。

保育者Cは次の段階で、この子ども理解に基づいて活動（ボディペインティング等）を構想しており、保育者Cの子ども理解は活動を構想するうえでの分岐点（BFP1）であり、必須通過点（OPP1）として位置づけられる。保育者Cの子ども理解がなければ、ボディペインティングの「活動構想」には至らなかったと考えられるのである(P-EFP2)。

・汚れるの嫌いな子(C児)もいたんでボディペインティングしてみよかって。田圃行ったら砂遊びしたときも『嫌や、見とく』みたいな。誘ってちょっと足つけたら泣き叫ぶみたいな感じだったので、ちょっとこう絵具付けてみるというか、お絵かきしてクレパスや絵具付くのは平気なんで。(C-12)

・やっぱり、一人その汚れるの嫌な子、田圃も入れやん(入れないけど)、砂場、乾いてる砂場は遊べるんですよ。でも水が入ると嫌とかこだわりも持ってる子だったんで、その子。(C-86)

・砂場で水遊びというか泥んこ遊びしたときも、今年何回かしたけども、最初はほんまにその砂場の枠の中へ入らんと、外で見て『入れへん、入れへん(入れない、入れない)』って泣いてたのが、ちょっと端の方へ行って湿った砂ぐらいが触れるようになってって、ちょっとずつ水に近い、水にはやっぱり入れやんかったけどその際までは来れてたんで。(BFP1・OPP1) (C-86)

③ 「活動構想」の段階

そして保育者Cは、C児の水などへの抵抗感を克服するようなアプローチを思案し、何かに触れながら慣れていってほしい、水は怖くない・汚くないということを伝えたい、水のように水でないものから試してみてもいいかという思いを抱いている(TG1)。

そんなとき、保育所の倉庫でボディペインティング用の絵具を見つけた(SG5)ことからボディペインティングを活動として構想した(EFP2)。また、水着である(SG6)ことから汚れることへの抵抗感が少ないだろうとの思いも抱いていた。

・もうなんか、どこからその子に切り込んでいこうかって、もういろんなとこ。(TG1) (C-88)

・やっぱり(水は)怖くない、汚くない、大丈夫っていうのをちょっとずつ、その子にも覚えさせてあげたい。(TG1) (C-86)

・触ったことないから嫌やとか怖いとか思うんやったら、触ったことあるようにしちゃったら、もうちょっといけるよう

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

になるのかな(TG1)(C-86)

・水着の状態なんで(SG6)、ちょっと(絵具を)付けても大丈夫かな?みたいなところから慣れていってくれたらええかなみたいなっていうのと、指絵具みたいなボディペインティングみたいな絵具も倉庫見たときにあったんで(SG5)やりたいなあと。(EFP2)(C-12)

同じタイミングで2歳児担任がボディペインティングの準備をしていたため、3歳児クラスと2歳児クラスの担任で話し合い、複数クラスで取り組むことになった。そして保育者Cは、複数クラスで行った場合、その場が混雑することを予想し(BFP2・OPP2)、クラスごとにボディペインティングを行って順次プール遊びに移行していくこととした(EFP3)。そして年少クラスは4歳児クラスの後に実施することとなった。

・2歳の先生らも(ボディペインティング用の絵具を)出してきてたんで、「あなたのクラスもやるの?うちのクラスでもやりたいと思ってるんだけど」みたいな。でも、全クラスでいっぺんにやったらすごいことになるんで(BFP2)テラスで机二つ並べて順番に、年中さん遊んだ後ちょっと捌けさせて、「今年年少さんするよ」みたいな感じで、うん。(C-14)(EFP3)

そして保育者Cは、年少児にとっては整理された環境でのボディペインティングよりも、前のクラスが遊び終わった乱雑な状態の方が躊躇せずに遊べるだろうと予想し、4歳児担任にその場をきれいに片づけないよう依頼している。

・(机が)きれいにしてあったら、(子どもは)「机に(色が)ついてしまった。いいのかな?」っていうの(気持ち)があると思うので(BFP3)、(4歳児担任に絵具などを)「もうそのまま置いて」と言って、(足りなくなった)絵具だけ(私が)これに足して。(C-34)

また、保育者Cはボディペインティングと合わせてスライムづくりを構想している(EFP1-2)。10年ほど前から毎年実施していたスライムづくりであるが、汚れることが嫌いなA児へのねらい(TG2)や、水着を着ているため水や絵具がつく抵抗感が低いことや体を洗しやすいこと、スライムは酢で洗えば簡単に落ちるという前知識もあり(SG7)、また、プールの順番が来るまでの間たくさん楽しみたいという思い(TG3)から、スライムづくりも取り入れようと構想した(EFP1-2)のである。

・プール入る前に体汚れてもいい状態で、よし、(スライム遊びは)今日しかないみたいな。ボディペインティングの後の手なので汚れていいし、服も水着やし、ちょっとついても酢で揉んだら、(その後プールの)水に潜るから(スライムが取れる)。(C-20)(SG7)
・プールの時間が、年長さん、年中さん、年少さん、2歳さんって時間が分かれてるので、プールに入る時間までのその時間をどれだけ遊ぶかっていうのもあるんで。(C-58)(TG3)

このように、保育者Cがボディペインティングやスライム遊びを活動として構想した背

景には、保育者 C の子ども理解に基づいたねらい (TG2) が存在していた。また、倉庫で絵具を見つけるという行為 (SG5) もボディペインティングという具体の活動につながっており、保育所内の保育材料の把握が保育構想に結びつくと言えよう。水着を着ているという状況 (SG6) を踏まえてボディペインティングやスライム遊びを構想していることから、「活動構想」の際、保育者 C が活動展開に相応しい環境を選ぼうとしていることが分かる。

そして、複数クラスが一斉にボディペインティングを行えば混雑すると予想したことにより、クラス別に実施する (EFP3) こととなったが、保育者 C がこれを予想していなければ、複数クラスが一斉にボディペインティングをする展開に至り (P-EFP2)、活動自体が混乱していたと考えられる。よってこの保育者の予想は、本事例における分岐点 (BFP2・OPP2) として位置づけることができるだろう。

また、保育者 C が 4 歳児担任に整理整頓せずにボディペインティングの場の引き渡しを依頼したことからは、保育者 C が遊びに向かう子どもの特徴を理解し (BFP3・OPP3)、それを環境構成に活かそうとしていること、また、同僚との協力関係によりそういった環境構成を実現しようとしていることが伺える。もしこの予想 (BFP3・OPP3) がなければ、4 歳児はボディペインティングの場を整頓して年少児に引き渡し、保育者 C が予想したように遊びに躊躇する年少児の姿につながっていた可能性がある。

スライム遊びの「活動構想」に当たっては、A 児へのねらい (TG2) だけでなく、限られた時間の中で、水着でかつ酢で洗えばスライムを洗い流しやすく手間取らないという見通しを持って構想していることが読み取れる (SG7)。つまり時間等の現実的な問題に対応できるよう、状況を把握し見通しを持って「活動構想」していることも伺える。

④ 活動実践の段階 I (ボディペインティング)

ボディペインティングには、まず 4 歳児クラスから取り組むこととなったが、保育者 C は、年上の子どもの遊ぶ姿が年下の子どもの遊びを喚起するという予想を持ち、年少児に対して 4 歳児のボディペインティングに取り組む姿に注目させるような声掛けを行っている。その結果、子どもたちはボディペインティングに対して興味を抱き、今か今かと自分たちの順番を待つようになり、4 歳児が終わると同時に、勢いよくボディペインティングに取り掛かっている。

・子どもってなんかね、「やってもいい、こんなところに絵具つけてもいい」っていうの (何をどこまでしていいのか) が分からないと思うんです。おっきい子がやってるのを見て、「やってもいいんや」って (思う)。そうやって飛びつく子がいて、まず先に見てやりたいなって行ったら先に動いてくれますやん。(だから)「なあなあ、(あの子)ちょっと

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

見て、何かやってるよ」みたいな(ことを言いました)。(C-28)

・「年中さん、もう体洗ってるよ、(年少クラスも)もう行けるんじゃない？」みたいな。「行きたい、行きたい」っていう気持ちをすごい盛り上げといて「よし、行こう！」みたいな感じで。いたずらっ子みたいな、「今や」みたいな、そんな感じで。(C-40)

・「年中さん終わったよ、行こう、行こう」みたいな感じで。その年中さんがやってんの見て「何かやってるよ」って見せておいて、「あー(やってる！)」みたいな。(C-28)

そして保育者Cは、保育者が子どもの要求に応じて絵具を足していく環境構成を行った。これは、どの色に子どもが興味を示すのか確認したいという思い(TG4)や、絵具を無駄遣いしない(TG5)という思いと同時に、たくさんの絵具があるより適度な種類と量の方が遊びを盛り上げるだろうという予想が影響している。

・最初ちょっと(絵具を)出しといて、どの色にあの子飛びつくかな？みたいなね(TG4)。なくなったら(絵具を)足していくみたいな。(C-38)

・最初に(絵具が)全部ある状態で「さあ、遊びなさい」っていうより「もう(絵具が)ないって先生に言うたら入れてくれた」、「やったー、まだ遊べる」っていう、そんなんも盛り上がるきっかけになると思うんで。(C-38)

・子どもが好きな色を好きなように使える量、あんまり全部たくさん出しといてもね、もったいないっていうか、こういうのもやっぱり効率も(考えなくてはいけない)。(TG5)(C-34)

・金銭的なもの、コスパ(コストパフォーマンス)的なこともあるんで。(TG5)(C-36)

また、保育者Cはボディペインティングに楽しむ子どもを見て、保育者としてのねらいよりも楽しむことを大切にしようし(TG6)、保育者のねらいが強く出すぎないようにして混色する様子を子どもに見せている。

・まだね、あの子らやさかいに(年少なので)、自分で(絵具を)付ける、お友達に付けるくらいしかなかなか発展でけへんかったけど(できなかったけど)、今年こんなしといたら、来年またいろんなこと(ができて)、去年もやったよな、今年もこんなしてみよってつながっていきけるかなと思って。(C-42)

・年少なんであんまり無理せずに、ただその感触を楽しむとこでいいかなって。(TG6)(C-42)

・楽しい楽しいマックスで終わったら「今日は楽しかったでなー」で一日終わるのがいいんかなって思っているとこもあって。ここまで(子どものねらいや成長を)持っていきたいとかあるけど別にまあいいやん、3歳やし楽しめたら、みたいな。なんか(絵具を)こんなしたらこんなできたみたいな。(TG6)(C-42)

・「色変わるよ、(ほら)見てて」っていうこっちが(押しつけがましい)姿を見せやんと(見せずに)、「あ、色混ざってこんななっちゃった)」みたいな感じで、「わ、すごい」みたいな、そういうのでもいいかなと思うんで。(C-42)

保育者Cが、年上の子どもの姿が年少の遊びを喚起するという予想を持って、4歳児の姿に注目させる言葉がけをしていたからこそ、子どもたちは期待感を持ってボディペインティングに取り掛かっている。保育者Cの予想とそれに基づく言葉がけがなければ、そうした展開には至らなかったと考えられる。

そして、ボディペインティング時にどんな色の絵具をどの程度用意するかといった環境

構成のあり方は多様であるが、教科書に載っているわけでも正解があるわけでもない。しかし、保育者 C は、年少児にとって適度な絵具の種類や量の方がスムーズに遊べるだろうとの予想（BFP5）を持って環境構成を行っている。この予想がなければ、保育者 C はたくさんの絵具を用意し、混乱したボディペインティングにつながっていたかもしれない。

また、混色遊びの際に混色パターンに気づかせるのにはさまざまなアプローチが考えられるが、保育者 C は混色への気づきを促したい思いは持ちつつも、遊びそのものを楽しむことを重視しており、押しつけがましくない混色遊びを進めている。

⑤ 活動実践の段階Ⅱ（スライムづくり）

その後保育者 C は、ボディペインティングに飽き始めた子どもの姿を捉え、ボディペインティングからの切り替えを図ろう（TG7）とスライムづくりに移行した。ただ、子どもが自由に作り始めるのではなく、子どもの反応に応じて進めようと思った（TG8）ため、まずは保育者 C がスライムをつくり子どもの反応を見ることとした。

そして、スライムの色が混ざったとき、それを不思議がるような子どもの発言があったが、保育者 C は、混色の法則を知ることよりも楽しむことを大切に、また来年やればいいという思い（TG9）から、継続してスライム遊びができる環境構成を行っている。

- ・十分（ボディペインティングを）楽しんで、だんだんマックスになってた楽しみが、何かあーもう飽きてきた感じかな？このままやっても子どもらも、もういいなってなってくるなあと、子どもの様子を見て（思いスライム遊びに切り替えようと思いました）。（TG7）（C-54）
- ・とりあえず一回、この水とこの水を混ぜたらこんなんもできるっていうのをまずする。（スライムができたとき）子どもがどう動くかわからないので、その時々様子見て赤いのをしてみようかって言うかもしれない（そのときに対応しようと思った）。（TG8）（C-56）
- ・（子どもが）「うわー、紫だ」って、「なんで紫？」って。「なんでやろな？」とか（私が）言って。まあまた来年もしたらいいと（思って）。年長さんになったら楽しいかなと。（TG9）（C-60）

その後、年少クラスのプールの順番となり、夢中になっているスライム遊びを切り上げてプール活動に移行する状態となった。しかし保育者 C は、プール活動後もまたスライム遊びの続きができるという安心感を持てればプール活動へスムーズに移行できると予想したことで、スライム遊びをいきなり終了させるのではなく「また遊びたかったらここ（にスライム）置いとくからな。遊んでいいで。」と声掛けを行っている。

- ・（プールの順番がきたとき）「また遊びたかったらここ置いとくからな、遊んでいいで。」って言いながら、とりあえずプールの時間は確保みたいな感じで。（C-64）
- ・「はい、（スライム遊びを）終わらしましょ」っていうとそこでプツツと切れてしまう。丁度その日がプール最後の時間で、（子どもたちとしては）前のクラスの子が出てきた時点でプールも入りたい（という気持ちがあると思う）。だからスライム（遊び）も楽しいけど、まだ後でもこれは置いといても遊べるんやって分かったら、「あ、プール、プール

（行こう）」みたいな感じで（プール遊びに移行できると思いました）。(C-66)

このように、保育者 C はボディペインティングに飽きてきた子どもの姿を捉え、スライム遊びへの転換を図っている。子どもの遊びへの夢中度が途切れないよう子ども理解に努め、楽しみが継続するよう活動の転換を図っていたのである。

そして、遊びを継続できる環境づくりが次の活動へのスムーズにつながるという保育者 C の予想もまた、スムーズなプール活動への移行にうまく影響していると言えよう。

⑥ 本事例の考察

i. 保育者 C の「活動構想」

本事例は、10 年ほど前からの自らの実践経験を基盤としつつ、保育者の子ども理解によって子どもの課題を克服しようとボディペインティングを構想し、スライムづくりへと展開していった事例である。

本事例においても、保育者 C が水の苦手な c 児への子ども理解から「活動構想」していることを踏まえると、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想が分岐点であり、また必須通過点として成立すると言える。

表 4-5 保育者 C の事例における「活動構想」

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
1	EFP1	毎年のスライム遊び	生成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修でのスライム遊び ・ 非常に喜ぶ息子の姿 ・ 非常に喜ぶ子どもの姿 ・ スライムを作る礫砂の存在 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しさが大事
2	EFP2	ボディペインティング	生成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 倉庫での絵具の発見 ・ 水着を着ての遊び 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 汚れるのが嫌いな子どもの理解 ・ どこから切り込んで行こうか ・ 水は怖くない、汚くない、大丈夫と伝えたい ・ 少しずつ慣れていって欲しい ・ 水のように水でないものに触れるのはどうか
3	EFP3	クラスごとでのボディペインティング	修正	<ul style="list-style-type: none"> ・ 担任同士の話し合い 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大人数で遊んだら混乱する
4	EFP1-2	スライム遊び	生成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 水着を着ている ・ すぐにプール遊び ・ 酢で揉めばスライムが取れる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 水への抵抗を和らげたい ・ プールまでの時間でたくさん遊びたい

これらを見ると、保育者が持つ子ども理解や子どもの姿への予想から、様々な環境や素材の特性を理解しながら「活動構想」を行っている様子が垣間見える。また保育者の経験や担任同士での話し合いの存在も「活動構想」に影響していることが分かる。なお、保育者 C が行う子どもの姿の予想のうち、「活動構想」に直接かかわらないものについては分岐点（BFP）や必須通過点（OPP）としては位置付けていない。

ii. 「活動構想」に複合的に影響する社会的助勢の存在

また、子ども理解や子どもの姿の予想のほかにも、「活動構想」に当たっては、いくつかの要素が影響していた。その一つが保育者のねらいである。保育者 C は C 児の水への抵抗感を和らげたいというねらいからボディペインティングを構想しており、こうしたねらいの存在は導入や環境構成にも影響を及ぼし、保育を展開するうえで重要な役割を担う。

また、研修参加という経験によって活動のレパートリーを増やす様子が示されたとともに、子どもが楽しんだという保育実践上の経験がこれならうまくいくという成功体験につながるなど、保育者自身の経験が「活動構想」に影響している様子も見い出した。併せて、保育所にどのような保育材料があるか把握することが具体的活動に直結したり、水着での活動であることを考慮して「活動構想」したりするということに、活動の場を想定して保育構想しようとする保育者の姿勢が確認された。また、物的・時間的制約も視野に入れて活動を展開している様子も見出せた。保育所では食事や排せつ、午睡なども含め、限られた時間の中でスムーズに生活を展開していく必要がある。そのため、保育所内の物的、時間的な制約がある中で、後片付けのことなども想定しながら展開を図っていたことが伺えた。

このように活動を構想するプロセスにおいて、保育者は子どもを理解しねらいを持って、また、自身の経験や環境を活かす視点、物的・時間的制約を視野に入れながら複合的に判断し、「活動構想」しているということが見えてきた。そして、さまざまな影響を受けた複合的な判断が活動の展開となり、いくつもの分岐を乗り越えてひとつの実践につながっていくのである。

iii. 定番化した活動を「引き出し」として活用し構想する姿

本事例における「活動構想」の特徴として、スライムづくりが保育者 C の中で 10 年ほど前から継続して実施されている定番化した活動であるということが挙げられる。これは保育者 C 自身の子どもと行った際に子どもが喜んだ姿や、毎年保育所において実施して子どもが喜ぶという姿が成功体験となり、夏にはスライムづくりを実施するというのが定番化されている。

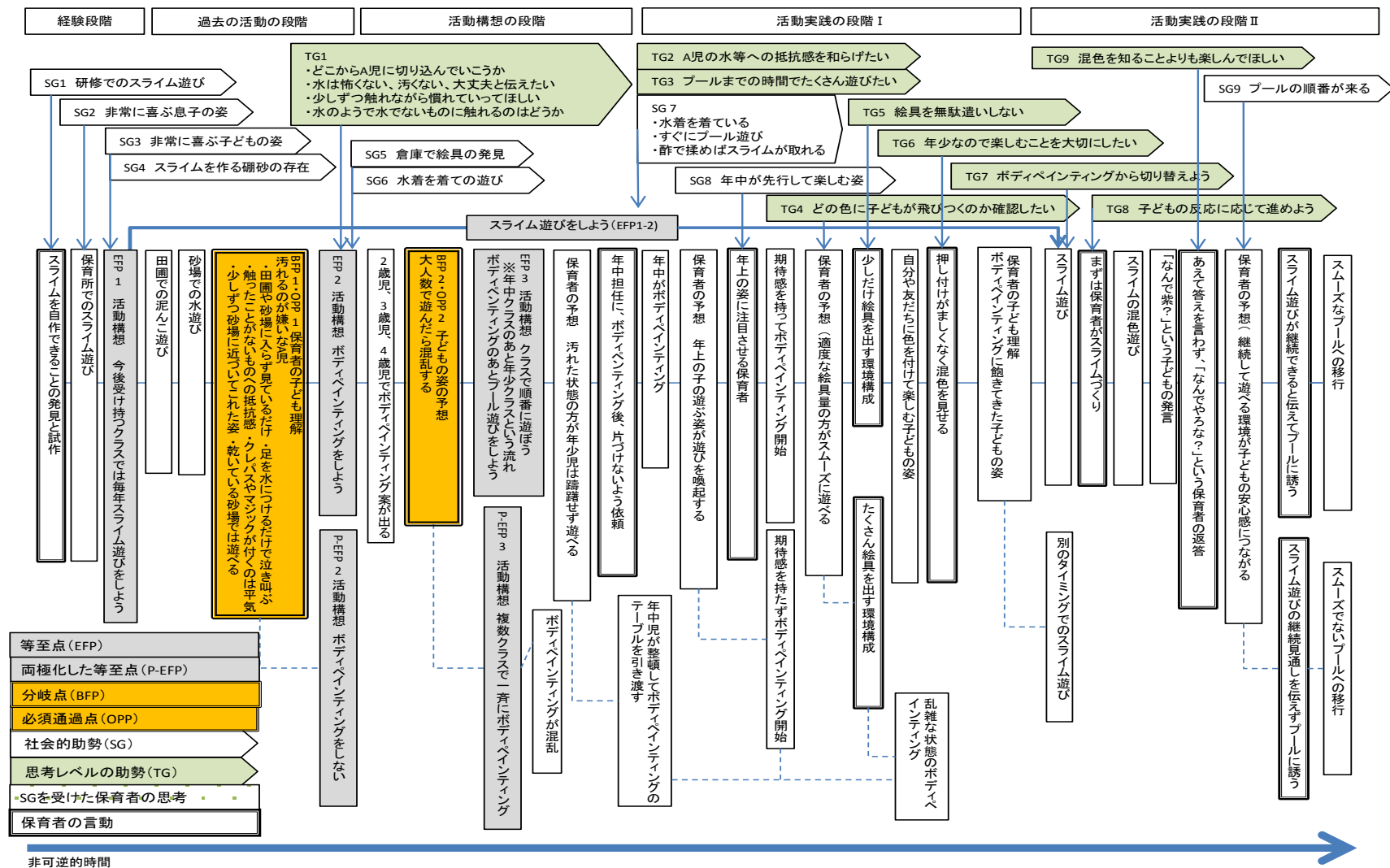
第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

そのため、活動内容の着想そのものについては、もともと持っていたものであるが、その活動を保育者 C の「引き出し」として、子どもの状況に合わせて構想したと言える。本事例においては水や砂が苦手な子どもがそれらを克服できるようにという解決策としてボディペインティングという活動を構想している。つまり、ねらいを実現するものとして活動を組み立てているわけであり、その延長線上にスライムづくりという活動をつなげている。そのため、本事例における「活動構想」は、子どもの理解に基づいて子どもの課題を捉え、それを克服するための方策として「活動構想」しているパターンであると言える。

iv. 活動の展開を支える保育者の予想

そしてその展開に当たっては、大人数で遊んだから混乱するだろうから順番にしようと構想したり、ある程度汚れた状態の方が子どもが躊躇なく遊べるだろうと予想し、整理整頓されない状態で活動場所を引き継いでいたり、保育者 C は何度も子どもの姿を予想し、実践を展開している。つまり、保育者 C の予想は、それを仮説として「活動構想」したり環境構成や導入に手を加えており、この幾重にもわたる仮説の存在は本事例における特徴であると言える。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程



【図 4-3】 保育者 C の実践事例 (TEM 図)

(4) 保育者 D

保育者 D によって語られた本事例は、5 歳児クラスにおいて、和紙と絵具でにじみ絵を行い、それを活用してアジサイ製作を行った事例である。経験段階、「活動構想」の段階、活動実践の段階に区分し述べていくこととする。

① 経験段階

保育者 D がこの活動を行った背景には、前年度の活動があった。保育者 D は前年度も 5 歳児クラスの担任をしており、同時期に同じ活動を実施している。このアジサイ製作については、保育者 D が保育雑誌に掲載されたもの (SG1) を真似て実践したと語っている。

- ・(和紙を色水に浸して製作物にする活動をどのように知ったのかとの問いに対し) 保育雑誌 (SG1) とかを見て。(D-46)
- ・(保育雑誌は) やっぱ、結構参考にさせてもらうことが多いので。制作するときとか。(D-48)

これらのことから、保育者が活動を構想するうえで、活動事例が掲載された保育雑誌が参考になることがあり、こうした保育雑誌は「活動構想」における社会的助勢 (SG1) として位置づけることができる。

② 他の活動実践の段階

今回の対象となった事例である、にじみ絵でアジサイをつくるという活動の前には、運動会に向けた活動が多い状況であった。この保育所では運動会が社会的助勢 (SG2) となって日々の活動に影響を与えていたことが分かる。

そうした中、この N 保育所では、毎月、月替わりにその季節に応じた壁面製作を行うという園内慣習があったものの、運動会に向けた活動が多くなっていたため、壁面製作に向けた活動を実施できていないという状況となっていた。そのため、毎月壁面製作をするという園内慣習が社会的助勢 (SG3) となって、保育者 D の中に短期間で壁面制作をしなければならないという意識が生じていた。

- ・(なぜにじみ絵でアジサイづくりをしようと思ったのかと聞かれ) ちょうど夏前 (SG4)、何の製作しようかなって考えていて、6 月に運動会 (SG2) があったので、ちょっと製作もずれてて、後ろへ後ろへ。夏も近いし、絵具も使ってるし、ちょっと色水というか、にじみ絵で遊んでみても楽しいかなと思ったんで (TG1)。そんな深くは考えてなかったんですけど。いろんな模様できるし、楽しいかなと思って (TG1)。去年も私は年長担任でその活動を行って、割とかわいい模様とかができてたんで (SG6)。(D-32)
- ・(「活動構想」する際に意識する点を聞かれ) そうですね。月が変わるときやったら、その月の物を一つ何か壁面製作しないといけない (SG3) ので、それに向けて次は何しようかなとか、この時期だったらこんなことかなとかは考えたりしますけど。今だったら、気候がすごくいいので、ちょっと園外散歩に行ってみようかなとか。(D-91)

③ 「活動構想」の段階

保育者の中にそうした焦りもあったことも影響しつつ、夏という季節（SG4）を受けて涼しげな活動を使用と意識するとともに、当時絵具を使った活動を行っていたこと（SG5）や、前年度のにじみ絵の保育実践（SG6）もあり馴染みもあるためスムーズに実践できかつ、壁面制作にもつなげられるといった思いが生じていたと思われる。また、タイミングを同じくして、園内に和紙を見つけ（SG7）、所長から使用許可を得た（SG8）ことから、にじみ絵でのアジサイづくりの構想につながったのである（EFP2）。なお、こうした構想に至るには、保育者 D の活動と壁面製作に必要な時間的見通しがあったからこそ、スムーズに実施できる活動を構想したということが言えるだろう。

この活動について保育者 D は、色水の楽しさを味わう、できた模様の変化など楽しい経験をしてほしいというねらい（TG1）を語っているが、「すいません、そんな難しくは考えずにやったんですけど」、「（今回の活動で工夫したことは）すいません、特にはないですね。」と語っており、今回の製作活動は、壁面製作につなげることが主目的となっていて思うられる。これは、「活動構想」において、ねらいが設定されそれを実現する活動が構想される場合だけでなく、今回のように活動が先に構想され、そこから志向されるねらいが見出されるといったケースや、活動実施そのものが目的とされることがあるとも言えるだろう。

・（なぜ色水を和紙に浸す活動だったのかと聞かれ）それは色水だけで遊んでもよかったんですけど、でも製作活動をしなればいけないという頭もあったんで、何かに使えたらいいかなという。やっぱり 1 年前にやっている（SG6）というのが、1 つ大きくあって。（D-44）

・（活動のねらいを聞かれ）そうですね。色水の楽しさを味わうってことと、できた模様の色の変化であったりとか、楽しい経験をしてもらうってこと（TG1）と、すいません、そんな難しくは考えずにやったんですけど。（D-66）

・和紙とかでも、ここにある、何か多分その辺に置かれてるもの（SG7）なんか、ああいうちょっと模様が入ってるやつだったんですけど、使っていいのかなとか思ってんですけど、聞いたら、「倉庫にあるやつは、勝手に使ってくれていいよ」って園長が言ってくれた（SG8）んで。でもなかったらなかったで、頼んでくれたらいいよって。そんな感じですね。（D-163）

④ 活動実践の段階

保育者 D は、構想したにじみ絵を活用したアジサイづくりの活動を実践している。はじめに活動内容を説明して、あらかじめ作っていた見本を見せ、どのようににじみ絵をするのか、やり方も提示しながら説明をしている。そして子どもに和紙を一人 2 枚ずつ渡し、にじみ絵製作を進めている。

その後、にじみ絵を乾燥させるとともに、画用紙を葉っぱの形状にかたどり、アジサイ

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

に見立てたにじみ絵に貼り付けてアジサイ製作へとつなげている。本事例は、にじみ絵から乾燥、アジサイ製作までおよそ一週間ほどかけた活動であり、にじみ絵を作る部分については1日で終了している。

- ・まずは、今日はこういうことをするよって説明をして、見本を一個作っておいて、説明をしました。それまでも子どもたちは絵具を使ってるんで、いろんな色で色水作って、三角に折っても四角に折っても、四角の紙を子ども1人2枚ずつ渡しておいて、端っこ漬けて模様作るんやでって説明して。見本も見せるし、またやり方も見せるし、説明しながらやりました。(D-24)
- ・あとそうですね。あと製作とかで、色水を作って、それに和紙漬けて、にじみ絵みたいのとかしましたね。あと何したっけ。そんなものかな。思いつくのは。はい。(D-10)
- ・(和紙の)端っこを(色水に)付けたら、そこだけジワッとなるけど、この四角に折った真っすぐの所をポチャンと漬けてしまうと、ジュワツとなるから。あーっていう。なりました。(D-38)
- ・(前年度実施した際との違いを問われ)(違いは)ありますね。やっぱりクラスのカラーじゃないですけど、結構大胆な子が多いので。(D-60)
- ・(今のクラスの子どもたちは)ブワーッと(和紙が)全部染まってしまったんだけど、バシャンッて付けて。去年の子らは結構慎重な子が多かったんで、もうチョンってしか付けないっていう。(D-62)
- ・(子どもから滲んだ和紙を使ってアジサイ製作以外の活動への興味が生まれたかの問いに対し)それはなかったですね。(D-52)
- ・(色を滲ませてからアジサイの製作までの期間を問われ)一週間くらいですかね。乾かしてアジサイみたいに仕ただけではなく、葉っぱを作ったりとか。画用紙で自分で切って(貼りました)。(D-50)
- ・(今回の実践で自分なりに工夫した点を聞かれ)すいません、特にはないですね。(D-70)

構想した活動の実践段階においては、保育者Dは構想した通りの内容の実践に至っている。そのような意味では当初の目的であった、期日が迫った壁面に貼り付ける製作物を完成させるという目的を達成していると言える。

⑤ 本事例の考察

i. 保育者Dの「活動構想」

本事例は、保育者Dがにじみ絵によるアジサイづくりという前年度の実践経験を生かして、その同内容の活動を構想し実践するに至っている。保育者Dの「活動構想」をまとめると以下のようにまとめることができる。

表 4-6 保育者Dの事例における「活動構想」

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
1	EFP1	にじみ絵でのアジサイ製作(前年度)	生成	・保育雑誌	
2	EFP2	にじみ絵でのアジサイ	生成	・運動会の活動が中心となる ・毎月壁面製作をする園内慣習	・壁面製作をしなければならない ・色水の楽しさを味わってほしい

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
		製作		<ul style="list-style-type: none"> ・夏の到来 ・絵具を使った活動 ・前年度のにじみ絵の保育実践 ・和紙の存在 ・和紙の使用許可 	・模様の色の変化など楽しい経験をしてほしい

こうした「活動構想」の背景として、保育雑誌の影響や、運動会や毎月の壁面制作をするということが影響している様子が垣間見えた。

ii. 保育雑誌に掲載された活動の参照

保育者 D が構想・実施したのにじみ絵によるアジサイづくりの活動は保育雑誌に掲載された活動事例であった。定期的に発行される季節に応じた活動事例を掲載した保育雑誌はいくつか刊行されており、これらを参考にする保育者は少なくないのではなかろうか。本件についても、保育者 D は前年度に保育雑誌を参考に実施したものであり、かつ、特段の工夫をしたということはなく、掲載された事例そのものを実施している。このように保育雑誌が社会的助勢として保育者の「活動構想」に影響を与えているとすることができよう。

iii. 園内慣習や園行事による「活動構想」への影響

のにじみ絵の活動を構想した背景として、毎月、壁面製作を行うという園内慣習の存在があるとともに、運動会に向けた活動が中心となったことで、壁面製作への取り組みが遅れてしまっていたという事情もあった。保育者としては、園内での取り決めや慣習などを考慮して活動を構想していることが分かる。また、行事を見通して進めるものの行事への取り組みが多くなることで日常生活に影響を及ぼし、本事例では運動会の影響で壁面制作を行う時間的余裕が少なくなり、保育者 D が語るように前年度と同様の事例を特に工夫なく構想・実践したということにつながったと言える。

iv. 園内における保育材料の存在

なお、園内に和紙があったことや園長からスムーズにその使用許可がおりたことは、保育者 D の「活動構想」を支えたと言える。なぜならばそうした環境が整わなければ、活動をイメージしたとしても実施に至らなかったり、実施のタイミングを逃してしまうことになるからである。そのため、保育所における保育材料の存在やその使用にかかる自由度は保育者の「活動構想」を支えていると言えよう。

v. 直線的な活動展開となった背景

今回の「活動構想」やその実践において、他の事例で見られるような保育者の子ども理解や子どもの姿の予想に関する語りがほとんど見られなかった点は特筆すべきである。保育者の子ども理解や子どもの姿の予想は、他の事例においては必須通過点や分岐点として位置づけられている。そのため、本事例は、活動の分岐がなく直線的なプロセスとなっている。保育者Dが構想した活動が不変のものとして選択され、その実践過程においても不変な状態で実施されているために、他の活動事例でみられるような子どもとの相互作用によって展開する様子がなく、直線的な活動展開となっていることは否めない。つまり、保育者からは本活動のねらいとして、色水を楽しむとか、模様の変化を楽しむという発言はあったものの、「すいません、そんな難しくは考えずにやったんですけど。」と語るように、その活動経験を通して何かを得ようとするよりも、その活動を実施するということが主目的になっていたように思われる。そのために、保育者として求める結果（壁面製作）を得ることに向けて直線的な展開となっており、子どもの反応から活動展開を変えていくといった柔軟な展開は期待できない保育スタイルと言えるだろう。こうした背景には、壁面製作を毎月しなければならないという園内慣習や、運動会への取り組みで壁面製作が遅れていたという保育者としての焦りが影響していた可能性あると言えよう。

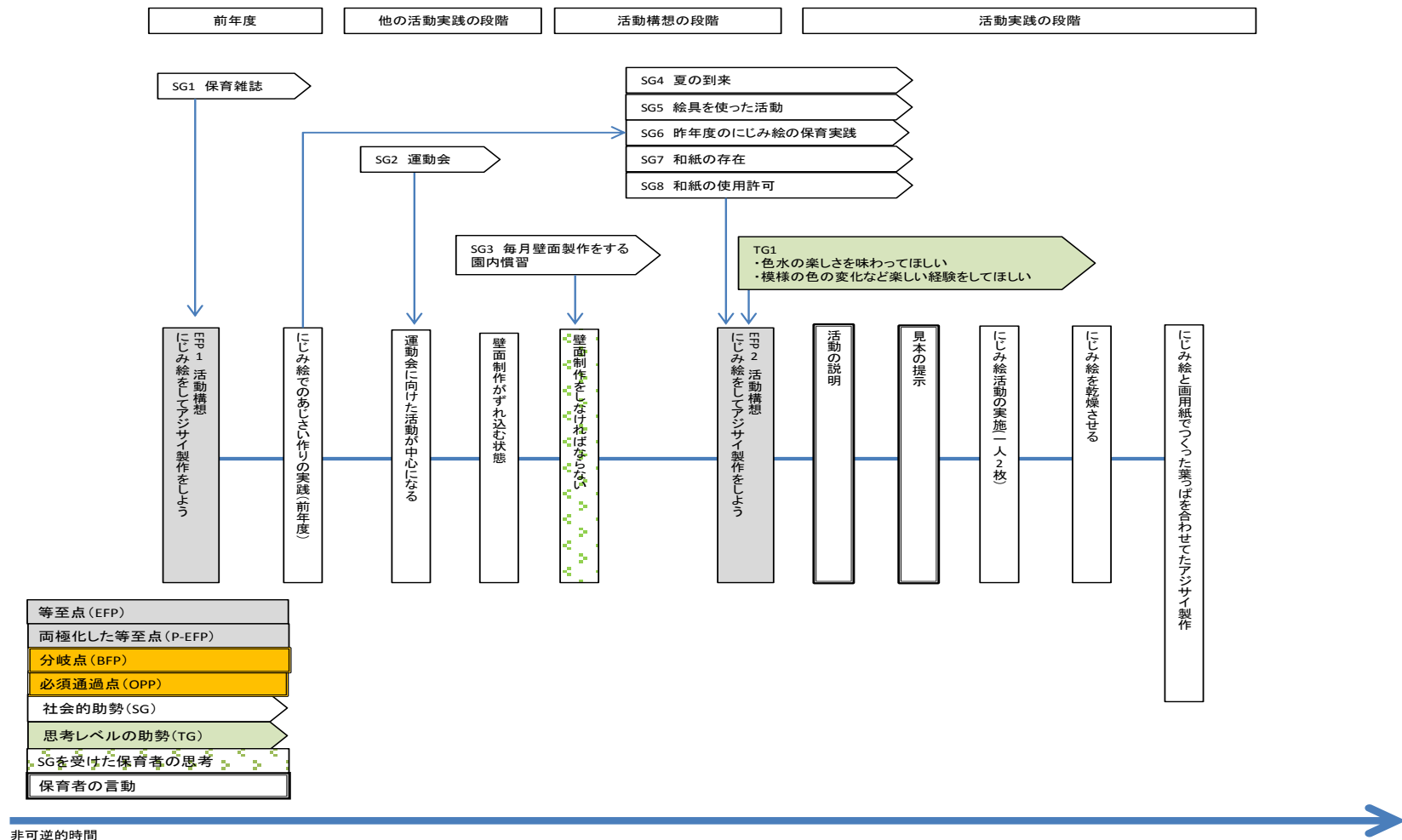


図 4-4 保育者 D の実践事例 (TEM 図)

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

(5) 保育者 E

本事例は、3 歳児クラスにおいて保育者 E がシャボン玉遊びに取り組んだ事例である。「活動構想」の段階Ⅰ、活動実践の段階Ⅰ、「活動構想」の段階Ⅱ、活動展開の段階に区分し述べていくこととする。

① 「活動構想」の段階Ⅰ

本事例は、季節の歌として「シャボン玉」の歌を保育者 E が構想し歌ったところから始まっている。保育者 E がその歌を構想したのは、それまでの経験として 7 月はシャボン玉の歌を歌うということが自身の中で決まっていたためであった(TG1)。そしてシャボン玉の歌は歌詞が二番にわたることから、保育者 E は子どもたちにその歌詞を覚えてほしいという願いを持っていた(TG2)。

ここでの着目したいのは、季節の歌の構想方法である。保育園等における日々の生活の中では、さまざまな歌が歌われることが多いが、その構想理由としては、子どもとの相互作用の中で決まったり、施設の方針として決まっていたり、あるいは保育者が意図的に選曲して、といったことが考えられる中で本事例においては、それまでの保育者 E の経験に基づいて季節の歌として構想されていた。保育者 E のそれまでの経験において、「(7 月はシャボン玉の歌と) 私の中で大体決まってる」(TG1) と述べ、それが歌(保育内容・活動)の構想理由となっており、こうした経験というのも「活動構想」の重要な要因の一つと言える。

なお、このように自身の実践経験に基づいて活動を構想するのは、過去の成功体験として同内容を実施することで保育をうまく展開できるのではないかと構想する場合もあれば、自身の中に慣例的に固定化されてしまった活動として構想する場合も考えられる。

- ・7 月入ったぐらいからだったかな。ちょうどその時期にシャボン玉の歌も季節の歌として歌おうと思って。(EFP1)(E-26)
- ・(シャボン玉の歌の選曲理由を問われ)(7 月はシャボン玉の歌と)私の中で大体決まってる感じ(TG1)のですね。(E-32)(TG1)
- ・(シャボン玉の歌が)別に園で決まってるとか、カリキュラムを組んでこの時期にはこれを歌いましょうっていうのは、そこまでは統一はしてないですね。(E-34)
- ・やっぱり、シャボン玉の歌って割りと難しい、歌詞的にも長いからちょっと難しい歌でもあるので、しっかりそれをまず覚えてほしいな(TG2)っていう部分もちろんあったのと。(E-104)

② 活動実践の段階Ⅰ

保育者 E は、季節の歌としてのシャボン玉の歌を繰り返す中で、シャボン玉のイメージ

を持ってほしいとの思いから「シャボン玉したことある？」と何気なく聞いてみたところ、子どもから「知ってる、したことある」といった回答があり、「じゃあみんなで一回シャボン玉してみる？」というようなやりとりが展開された。しかし、その場に実際のシャボン玉があったわけではなかったため、保育者 E は身振り手振りで大きなシャボン玉を膨らますしぐさ（本人は、「エアーシャボン玉」、「架空のシャボン玉ごっこ」と表現をしている）を行なった。このシャボン玉を膨らますしぐさをしたことについて、保育者 E は「思いつき」だったと語り、これまで保育経験としてシャボン玉遊びを何度もしてきたものの、大きなシャボン玉を吹くような表現をしたのは初めてだったと語っている。

また、このとき保育者 E は、当初からシャボン玉遊びをしようと思っていたわけではなく、「倉庫にあるシャボン玉（SG1）の存在を思い出し、そのシャボン玉で遊ぼうと、「活動構想」している（EFP2）。

保育者 E としては、「そんなに深く考えて始めたわけでは」なく、「思いつき」で始めたエアーシャボン玉遊びだったが、その後の展開として、実際にシャボン玉を吹いて遊ぶ構想を持ったために、子どもにシャボン玉のイメージを持ってもらいという願いを持つとともに、シャボン玉の吹き棒を扱う際、シャボン玉液を吸い込まないようにするためのエアーシャボン玉によって注意喚起をしておく必要があるだろうと考えていた（TG3）。

- ・（ジェスチャーで大きなシャボン玉を作ったきっかけの有無を問われ）いや、別に、そういえばなかったな。一回「シャボン玉作ってみる？」って何気に声を掛けたところから始まった感じ。シャボン玉を歌って、「シャボン玉したことある？」からお話で始まって、あとは「知ってる、したことある」って返事がいろいろ返ってくるので、「じゃあみんなで一回シャボン玉してみる？」っていう感じで始まった体（てい）なので。（E-46）
- ・いずれはシャボン玉で遊ぼうっていう思いはそのとき（シャボン玉の歌を歌うとき）よりも後からいろいろ（考えるようになった）。シャボン玉の歌を歌って、エアーシャボン玉を始めたことで、（その後）ちょっと計画を立てたんやけれど、エアーシャボン玉をしようと思ったのはもう思いつきかも。（E-40）
- ・（エアーシャボン玉をこれまでもしたことがあるかと聞かれ）ないです。今年初めてそれしました。（E-42）
- ・去年も 3 歳児担任だったんですけど、去年はそれ（エアーシャボン玉）はしてないです。だからシャボン玉も、大きなこんな感じのシャボン玉ではみんなでは遊びましたが、個人個人で自分でこういう（エアー）シャボン玉には去年はしてなかったので、思いつきっていうことで答えはいいのかな（と思います）。（E-44）
- ・「あっ、確かあそこの倉庫にシャボン玉があったはず」（SG1）っていうのが頭にあったのと、シャボン玉の歌を歌い始めたのがきっかけで（エアーシャボン玉につながりました）。それで、「シャボン玉せっかく歌ったんやから、あそこにあるシャボン玉は出してこよう」（EFP2）と、っていうのが始まりっていうか。（E-30）
- ・ストローで吸っちゃ駄目よっていう練習をしておかんと（いけないと）思って（TG3）、普通に手でコップ作って、こうやってストローのまねして、「吸ったらあかんのよ」って言って、「絶対吹かなあかんで、ああ吸ったらあかん」とか、そんな感じで遊びながら、プーって。プーって吹いたら大きいのが出てきたなみたいな。それでポワンポワンって架空の遊びをしてみたり。「じゃあ、プーって吹いたらどうなると思う？」って聞いて「出てきて出てきた！」っていう感じの遊びは、割と部屋では、子どもたちが割りと食いついてきてくれた。（E-22）
- ・それ（エアーシャボン玉）もそんなに深く考えて始めたのではなかったんですけど。大体シャボン玉のイメージを持ってもらいたいな（TG3）というだけで、それこそ思いつきで、やってみようと思って、やったことなんですけども。あれ

はなかなか面白かったなと思って。その入り方が、面白かったなと思ったので。(E-131)

これをきっかけに、子どもたちがシャボン玉を膨らます表現に面白がって遊ぶとともに、個々が自分なりにイメージを膨らませたさまざまな表現活動が始まり、一週間近く「シャボン玉またする?」「今日もシャボン玉する?」と子どもがシャボン玉を膨らます真似を楽しむに姿も生まれたのである。そして、保育者 E としては、「(シャボン玉の歌を)ただみんなですべて歌うだけでなく、やっぱり手遊びと同様に、体を使ってイメージを広げてほしい」(TG3)、「シャボン玉の歌をそのときだけでなくずっと覚えてほしい」(TG4)という願いを持ち、楽しみながらシャボン玉の歌にかかわることで、子どもたちは保育者 D の予想以上に早くシャボン玉の歌詞を覚えることにつながったと言えよう。

- ・(エアーシャボン玉遊びへの子どもの反応を聞かれ)食いついてきた。割とプチュプチュってつけて、でプーって。そのときはね、吹いてるか吹いてないかも分からないけど、でも「フーって吹くんやで」って。「(口を)つけて吹くんやで、そしたらねこんなんが出てくるんやで」。そしたら「ああー」みたいな感じで見てくれて。「わっ出てきた出てきた出てきた、でも割れる割れる割れる、あっ割れた」(このとき手を叩く)みたいになっていうところから。だからこれ(手を叩く)が割りと結構楽しかったかな。(E-48)
- ・こんなおっきい(エアー)シャボン玉を作った子もいて。「何々ちゃんのシャボン玉、大きいねえ。みんなあんなんできるかな。」とか。で、私が、「じゃあ先生も作ってみるわ」って、「あっ失敗割れたもう一回行くな、いっぱい(液を)付けんとあかんのかな」とか。またそのうち、ちょっとしっかりした子が、「僕、もうシャボン玉がないから、大きいコップにした」とか。で、こんな(大きめのコップを持つジェスチャー)でしだしたりとか。
- ・(シャボン玉に見立てたカップなどもなかったか)聞かれ)ないです。何にもないです。「僕こんなんできた」。「あんなんできた」とか。そのうちね、全部割れるから、「あっ割れてしまった」とか。友達の輪に行く子もあれば、そこで揉めることもあれば。(E-58)
- ・(実際のシャボン玉がないのに盛り上がったのかと聞かれ)(実際のシャボン玉は)ないです、全然何もないです。でも、一週間でも毎日でも、(子どもたちから)「シャボン玉またする?」「今日もシャボン玉する?」って割と言ってくれたんで、「じゃあしてみる?」って。(E-50)
- ・(楽しんでエアーシャボン玉をする子どもの姿が)多かったんです。そうそう。地味に割る子とかね。(大きく手を広げて)こんなところで割る子とかね。29 人の子どもがいたら、地味な子も含めていろいろ(な表現が)あったんですけどね。でもそれをワーってやってくる子は、私がワーツと前で引っ張るし、地味に楽しんでる子には、ちゃんと加配の先生たちがちゃんと声かけをして。「ちょっとあの子見てあげて」とか。それを(保育者)3 人で割りと分担してできたので、だから子どもたちのこと(表現)も見えたんだろうなとは思いますが。(私)一人だったら、この人数をエアーシャボン玉でここまで楽しませられなかっただろうなとは思いますがね。
- ・エアーシャボン玉のときは、(シャボン玉の歌を)ただみんなですべて歌うだけでなく、やっぱり手遊びと同様に、体を使ってイメージを広げてほしいと思ってた(TG3)のと、シャボン玉の歌をそのときだけでなくずっと覚えてほしいなという思い(TG4)はありました。(E-106)
- ・だからシャボン玉の歌はもうすごく早く覚えてくれたし。そんな感じで遊びましたね。(D-24)

③ 「活動構想」の段階Ⅱ

このように子どもたちが、楽しそうにシャボン玉の歌を歌ったり、面白がってシャボン玉を膨らます真似をして遊ぶ姿は、保育者 E が予想した以上のものであったことから、保

育者 E としては「それだけ盛り上がったので、是非とも子どもたちに（一人ずつ）本物のシャボン玉をさせてあげたい」（TG5）と思い、シャボン玉遊びの構想に至るのである（EFP3）。保育者 E は、シャボン玉の歌を歌う際にすでにシャボン玉で遊ぶことを構想していた（EFP2）が、このときは、倉庫にあるシャボン玉液を思い出して構想しているため、子ども一人ずつシャボン玉液や吹き棒を持って遊ぶ、という「活動構想」ではなかった。しかし、EFP3 の段階では、一人ずつ行う「活動構想」に至り、所長に一人に一つのシャボン玉が渡るように購入を依頼したのである。

このとき重要と思われるのは、保育者が「それだけ盛り上がった」と語るように、子どもたちの面白がる姿を把握し、理解していたという点ではなかろうか。子どもがシャボン玉を身体で膨らます表現に夢中になっている様子に共感的に関わる保育者の子ども理解があったからこそ、「本物のシャボン玉をさせてあげたい」という思いに至り、一人ずつシャボン玉をさせてあげたい、という思いに至っている。つまり、保育者 E の子ども理解が EFP3 に向けての分岐点（BFP1）と言える。そして、同時に「活動構想」するうえでの必須通過点（OPP1）としても位置付けられると言えるだろう。もしこの子ども理解（BFP1）がなければ、保育者 E が当初構想していた通り、倉庫にある限りのシャボン玉液で遊ぶこととなり、数に限りがあるため子どもがシャボン玉の吹き棒を吹くのではなく、保育者が吹いて見せるという活動（P-EFP1）に至っていたとも考えられる。

・だからそれだけ盛り上がったので、ぜひともこの子たちに本物のシャボン玉をさせてやろうと思って。（TG5）（E-58）
 ・シャボン玉を何回か歌いかけるところでエアシャボン玉の遊びが始まって、割とそれに食いついて喜んでくれたので、所長先生にお願いして、シャボン玉買って下さいとお願いをして、シャボン玉で遊んだっていう、流れはそんな感じで。（E-26）

この後、所長が保育者 E の依頼に応じてシャボン玉を購入する（SG2）こととなるのだが、保育者 E は、プール遊びを行う前の水着に着替えた段階で、外でシャボン玉遊びをすることを構想（EFP4）している。この前提となったのは、容器の蓋を開けるときや夢中になってシャボン玉を吹いているときなど、何名かの子どもはシャボン玉液をこぼすだろうという保育者 E の予想（BFP2）である。また、こぼれたシャボン玉液を拭き取る行為が発生することも予想している。このような予想から、プール前の水着に着替えた状態であれば、子どもがシャボン玉液をこぼした場合でも、遊びに集中することができるだろうという配慮を行い環境面も含めた具体の活動の構想につなげていたと言える。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

また、シャボン玉遊びを進める際に、保育者 E は途中で自分自身に注目をさせ、わざと失敗してシャボン玉を吹く姿を見せることで、その吹き方を伝えようとするようになるのだが、その方法についても予め構想していたのである (EFP4)。つまり、始めは子どもがそれぞれシャボン玉を吹くことにチャレンジをするものの、うまくいかないだろうと予想したうえで、いったん保育者自身に注目させて、自らがコツを伝えればできるようになっていくだろうという予想を立てているのである (BFP2)。

このような予想があったからこそ、保育者 E は水着に着替えた状態での外でのシャボン玉遊びや、保育者自身がコツを伝えるためにシャボン玉を吹いて見せる導入を行おうとする構想に至っており、これもまた本事例における分岐点として位置付けられ、この予想がなければ、服を着たままの室内での実施や、保育者が吹き方を示すようなかわりがないといった「活動構想」に至っていると言えるだろう。

そして、このシャボン玉で遊ぶという「活動構想」に際し保育者 E は、その活動を通じて子どもたちに探究的な試行錯誤をしてほしいという願いや、探究的な姿勢に基づいた何かに集中して取り組む経験をしてほしい、自分の力でできたという思いを経験させてあげたい、という願いを持っていた (TG6)。

・(プール前に水着でシャボン玉遊びを実施しようと思った理由を問われ)(何名かはシャボン玉液を)絶対こぼすだろうと(思いました)。(シャボン玉液の容器を)持っても、吹くのに集中したら、持ってるシャボン玉の液は絶対ドゥルルルってこぼれるだろうと。まず(容器の蓋を)開けるときにこぼれるだろうと。何人かはこぼすだろうと。あとは、汚して(濡れて)服を着替えるよりも、もう水着だと世話ないやっていうのはありますね。水で洗い流せばいいし。また場所も外のほうが(いい)、保育室だと(こぼれたシャボン玉液を)拭いて綺麗にしないといけない。だから(外だと)ちょっと水流すだけでいいとか、そういう思いはありました。(E-86)

・(シャボン玉遊びの)始めはもう自由に自分でわーって好きなようにしばらくして、で「見てみて、先生ちょっとね、こんなおっきいの作ってみたいからちょっと見てくれる。ちょっとじっとしてて、みんな先生の方、見ててよ」っていう感じでおっきいのプーッと吹いて、初めは失敗。わざと失敗。「あーもう失敗。残念」とか。「あー、やっぱりみんなの応援が足らんのかもしない」とか。またプーッと(失敗したふりを)してちょっと騒ぎが大きくなり過ぎたので、「ごめん、なんかあんまりうるさ過ぎても失敗するかも」とかって言ったら、今度またしーんって静かに集中して見とくれたりとか。(E-78)

・(シャボン玉遊びの際の保育者のかかわりを予め考えていたかと問われ)ある程度、流れるには(考えてました)。大体初めは自由に吹かして、その次はちょっと私がコツだとか見せてみて、(子どもができるようになれば)できない子に伝えたい(思い)とかもきっと出てくるやろうと思ったので、ちょっと一回集中させる場面は必要やなと。で、一度こんなふうにしたらよりおっきくなるなとか、こんなに吹いたらブルブルブルっていっぱい出てくるなとか、その感覚っていうか、やり方がちょっと分かったと、また次の段階でブルブルブルって楽しめるし、プーッとゆっくり吹いたらどうなるかとか、プーッと吹いたらパンッと割れたとか、なんかそういうふうにつながるだろうなっていうのが頭の中には、一応(イメージはありました)。(E-80)

・やっぱり落ち着いて何かをするっていう経験とか、それにはやっぱりいろいろ考えながら、自分で工夫してしなときれいなシャボン玉ができないということとは基本的にあると思うので、だからやっぱり自分で自分なりに研究する。研究って言ったら子どもたちには難しいかな。シャボン玉に限らず何か自分の力で、頑張ってきたよっていう思いを、3 歳児クラスを持った初めに、たくさんたくさんそういう経験をさせたいな(TG6)と思っていたので、そ

の内のシャボン玉(の活動)が一つに來たつていうところですかね。(E-104)

・(シャボン玉をする際は)やっぱり工夫して、どうしたらこうなるかって考える力と、「やってできた、良かった」、「ああでん、なんでやろう」っていうそういう思いを働かしてほしいっていう思い(TG6)はありました。(E-106)

・一回目はただ単に楽しくできればいいやと思ってた(後略)。(E-108)(TG7)

④ 活動実践の段階Ⅱ

所長に購入を依頼したシャボン玉液が届き、保育者 E は子どもに対して「素敵なプレゼントがあるんよ」と言って、期待感を高めるようにシャボン玉液と吹き棒がセットになったものを提示している。その際、保育者 E がシャボン玉セットを見せつつも、それがシャボン玉であることは伝えず、シャボン玉液の容器のふたを開けて吹き棒が見えたところで子どもから「シャボン玉?」と言った反応があった。しかし保育者 E はそれでもシャボン玉であることを告げず、実際に吹き棒を吹いてシャボン玉を作ったことから「するする、僕もする」と子どもたちのやりたいという意欲を高めていくことにつながった。

保育者 E の子どもの期待感を高めるこうした導入について、保育者 E は「意識した」と語り、保育には「ワクワクドキドキが一番大事」(TG8)であり、そうした意識を背景としてこれまでも「寸劇」のような「芝居がかった」導入を行い、子どもの期待感を高める実践を積み重ねてきている(SG3)。そのため、本事例におけるシャボン玉セットの提示においても、そうした保育者の意識や経験が社会的助勢や思考レベルの助勢となって、保育者 E の演技的な導入につながっていると言えるだろう。

また、その後の「着替えてからしよう」という保育者 E の声掛けに対して、いつも以上に素早く着替えていることからしても、子どもたちは保育者 E の導入によって期待感をさらに高めているということが言えるのではなかろうか。

そして、シャボン玉液をこぼすのではないかという保育者の予想(BFP2・OPP2)に基づいた水着に着替えて外で実施するという構想(EFP2)の通り、園庭に移動してシャボン玉遊びをするわけであるが、まずは子どもたちがそれぞれ自由にシャボン玉づくりに取り組むこととなった。しかし、保育者 E の予想(BFP2・OPP2)の通り、うまく吹ける子どもが現れなかった為、保育者がわざと間違えるという「活動構想」(EFP3)に基づいて一旦保育者に注目させて吹き方について考える場を設けている。

このとき、保育者 E は「見てみて、先生ちょっとね、こんなおっきいの作ってみたいからちょっと見ててくれる。ちょっとじっとしてて、みんな先生の方、見ててよ」と言って注目をさせながらも、故意に失敗し、「あー、やっぱりみんなの応援が足らんのかな

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

い」と子どもたちの声援と関心を引きだしたうえで、さらに故意に失敗している。そして、「ごめん、なんかあんまりうるさ過ぎても失敗するかも」と言い、今度は子どもたちに静かな環境を作るよう誘導することで、静かにシャボン玉を吹く大切さを共有しているのがある。ここで保育者 E は大きなシャボン玉を膨らませるつもりだったが、うまくできなかった。しかし、結果的には保育者 E が意図し予想した通り (BFP2・OPP2)、「じゃあ僕はできるで」と言う子どもが現れ、その子に注目させるような発言をして、子ども同士の伝え合いへと導くとともに、子どもたちの主体的なチャレンジにつなげていっていると言える。

なお、「ワクワクドキドキが一番大事」という保育者 E の思いは、保育者としての価値観とも言え、それが演技的な導入をすることが多いという保育者 E の行動に影響を与えていると言えるだろう。このように保育実践中における子どもとの相互作用から生まれるその時々のおもひだけでなく、保育者としての行動を支える信念・価値観の存在をこの保育者 E の発言に垣間見ることができる。

・(シャボン玉液を購入してもらった後の展開を尋ねられ)(所長にシャボン玉液を)買ってもらいました。(シャボン玉の)歌も歌いました。でも、買ってもらったってことは(まだ子どもたちにはそのときは)内緒にしています。(子どもたちに)買ってもらおうかなとは言ったけど。(そして)「今日はね、みんなにね、園長先生から素敵なプレゼントがあるんだよ」って言って、それで「じゃじゃじゃんっ」て見せて、でもそれが何かは子どもは分からないで、「じゃあちょっと見ててよ」ってパカッてふた開ける。で、そのストロー(吹き棒)を見たら、「シャボン玉? シャボン玉? シャボン玉?」って喜ぶ。「どうかな?」それでプーッてやったらパアッて膨らむ。そしたらもう「するする、僕もする」みたいな。そんな感じ。で、「分かった。このお部屋ではね、ポトポト落ちて汚れてしまうからお外に行こうか」と「じゃあどうせやったらそのまんまプールに着替えてしょうかみたいな」という話の展開で。みんなもパーッていつも以上にサササッて着替えるし、もうシャボン玉がしたいばかりに。とにかくもう喜んでたけど、「吸ったらあかんで、シャボン玉がおなかの中でけんかするから。おなかの機械とけんかするから、絶対にゴクンはしたらあかんで」と約束事だけは(伝えました)。(E-64)

・(子どもたちへのシャボン玉セットの提示に関しては)ちょっと意識しましたね。(E-66)

・(なぜそうした導入をしたのかと聞かれ)私はやっぱり保育の現場っていうのは、ワクワクドキドキが一番子どもたちに大事なかなとは思ってるんです(TG8)。「これがあるからこれをしますよ」とか、「これをしてこれをして、ここにこれを書いて、はい、これができましたよ」というそういう単調な流れは、もう一つ好きではないので、つねになんかちょっと芝居がかってるんです、寸劇っぽく。だから何か一つ、例えば絵を描くにしても、真っ白な画用紙を持ってきて、「今日は紙芝居しようかな」とかっていうちょっと芝居がかったこと(をするんです)。「先生今日はね、みんなが夏休み何して遊んだか教えてもらったお話の紙芝居しようと思うんやで」って。「じゃあ読みます」と言うと、子どもは「(紙芝居に)何にも書いてない」って言いますよね。で、「えっ書いてない? 夏休みの話みんなに聞いたはずやのにな」って。「先生ちゃんと紙芝居したいから、夏休み何して遊んだか絵に描いてくれる?」とか。そしたら割と子どもたちも、「オッケー」(と言って描きはじめる)。描けと言われたから描くっていうよりも、「描いてあげるよ、いいよ」っていう。なんか子どもたちのほうが上位に立ったような保育をいつもちょっとしたいなと思って。そういうスタンスでちょっと長く来てたので、なんとなく、ちょっと芝居がかったことする、私。加配(保育士)の先生たちがいつもそれに振り回されるんです。いつ自分にどんな出番が回ってくるか分からないので。うちの加配さんはドキドキしながらも慣れました。もう乗ってくれます。そんな感じなんです。(E-68)

・(でも)結局、大きなシャボン玉ができなかったんですよ。私が「ああ無理やな」と言ったら、子どもたちが「難しい

なあ」、「じゃあ僕はできるで」って調子に乗って言うので、「じゃあ一回みんなで A 君の見てみる？じゃあやってみて」って言ったら、「プッ、やっぱりあかんな」とか。「じゃあみんな一回やってみて」って言ったら、そのときまた割りと静かな感じで「ふー」って。「ああやっぱり無理やわ」とか。でも「できたできたできた」とか。「B くんのが大きくなってる、大きくなってる」とか。(E-78)

⑤ 活動展開の段階

保育者 E としては、シャボン玉遊びにおいて、当初は楽しくできればいいと考えていたが (TG7)、子どもたちが一生懸命に取り組む一方で、シャボン玉液をこぼして泣いてしまうような姿を見取ったことで、一度のシャボン玉遊びで終えてしまっただけでは、シャボン玉を吹けたという達成感を持つことができず中途半端になってしまうのではないかと、といった思いに至っている。そして「僕たちでもできたよ」という思いで終えてほしいという願い (TG9) を持つことに至った。それを受けて一回目のシャボン玉遊びで、シャボン玉液が残っていたことから (SG4)、二回目のシャボン玉遊びの「活動構想」(EFP5) と実践に至っている。

保育者 E は二回目のシャボン玉遊びをしないという選択肢も当然あるはずであるが、二回目の実施に至った背景には、シャボン玉液をこぼして泣いてしまう子どもの見取りと子ども理解 (BFP3・OPP3) の存在は大きく、また、シャボン玉液が残っていたこと、中途半端では終わらせたくないという保育者 E の思い (TG9) が影響していたと言えるだろう。そのため、これらの要素がなければ、二度目のシャボン玉遊びには至っていなかった (P-EFP4) とも考えられるのである。

そして、二回目のシャボン玉では、シャボン玉液をこぼさないように、容器を地面につけて取り組む姿や、そばにあるプールで遊んでいた年下の 2 歳児に見せてあげようとする姿、黙々とチャレンジする姿などが見られ、一回目のシャボン玉遊びに比べて、子どもたちが試行錯誤したり、遊びを広げたりする姿につながっている。こうした姿を保育者 E は「研究」と表現するとともに、「ナイスアイデア」など子どもに声掛けを行っている。

最終的にはシャボン玉液がなくなったことで、シャボン玉遊びの活動が終了しているが、その後もエアーシャボン玉遊びが継続するに至っている。

・一回目はただ単に楽しくできればいいやと思ってたんですけど、一回目で割りと一生懸命シャボン玉に取り組む姿が見えたので、お互いずっと練習してる子もあれば、こぼしてまた泣いたりとか、液をこぼして「僕の(シャボン玉液)がない」って泣いてみたりとか、そういう姿がいろいろあったので、じゃあ最後はきちんと、シャボン玉ちゃんと僕たちでもできたよっていう思いで、シャボン玉の遊びを終えてほしいなっていう思いはありましたね。中途半端に終わるっていうか、「ああ、まあできなかったわ」、「まあいいや」で終わるんじゃなくて、「こんなんしたらこんなんできたよ」とか。「やっぱり無理だったよ」でもかまわないので、「そうか、じゃあまた今度シャボン玉買ってもらった

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

ときにもう一回してみる」って、次につながればいいだけのことなので、必ず全員に同じ成果は求めないけれど、でも一応この遊びは十分楽しんで、「僕もこんなしたらこんなにできた」、「ああ、良かった」という思いで終わりたいなと思ってたので。(TG9)(E-108)

・で、結局は(シャボン玉遊びを)二回ぐらいしかできなかったんですけど、なかなか(シャボン玉液を)一回では使い切れはなかったので、二回目はその残りでまた遊んで。「また昨日よりもいっぱい出たで」とか。

・二回目はただ楽しく遊べればいいなと思ったのと、最後ですね、最後はきちんとこの活動を締めくくりたいなというのありましたね。(E-110)

・(二回目はシャボン玉液を)絶対これこぼさなくなりましたね。(シャボン玉液をこぼすと)なくなるからっていうの一日目で気付いたから。だからそれ(シャボン玉液の容器)を(地面に)置いてつけてみる子とか出てきたりとか、「なかなかナイスアイデアやな」ってその子にも声を掛けました。例えば小さい組さんが、2歳児さんたちがちっちゃいプールで遊んでたので、あの子らに見せたいっていう子も、二回目のときはあったので、「じゃあやってきてあげて、いいよ」って言って。そしたらちっちゃい子のところでプーッと吹いて。ちっちゃい子もこんなしながら喜んでね、それをまた自分がうれしく思って、小さい子のところで吹いた子たちもあるし、もう自分で黙々と研究に研究を重ねる子もあるし。(E-98)

・(研究を重ねていた様子を詳しく問われ)そう。なんかやってた。プーッと下向いて吹く子に、「いや下向かんと、真っすぐのほうがええと思うで」って言うてみたりとかね、そんな子もありました。(ゆっくり吹かず)プツてしか吹けない子がいて、絶対にできないんですよ、シャボン玉が。パンツてすぐ割れて。プルプルプルツとも出ないし、大きくもならないし、でもプーツて、これがなかなかできない子もあって、ちょっと一人、加配(保育士)の先生は付きっきりで、「ゆっくりゆっくりゆっくりゆっくり」って、もうそののときは、プーツてちっちゃいのできたときは大喜びしてましたけど。(E-100)

・シャボン玉の遊びが生活の何かにつながったかって？ 子どもたちが家で喜んで話したっていうのをお母さんからチラッと聞いたりして。「ああ、先生、うちの子がこんなことしたって言うてたわ」とっていう話を聞いて「喜んでた？」って言ったら「うん面白かったみたい」という、保護者の反応も聞かれたし。その後またエアーシャボン玉もまたしばらく続いたり。(E-127)

⑥ 本事例の考察

i. 保育者 E の「活動構想」

本事例は、保育者 E の中で定番化したシャボン玉の歌を歌ううちに即興的にシャボン玉をジェスチャーで膨らませる遊びが始まり、それに子どもが楽しむ姿をみた保育者 E が実際のシャボン玉遊びをさせてあげたいと「活動構想」し実践につなげた事例である。

保育者 E の「活動構想」は以下の通りまとめることができる。

表 4-7 保育者 E の事例における「活動構想」

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
1	EFP1	シャボン玉の歌を歌う	生成	・季節	・7月といえばシャボン玉の歌 ・長い歌詞を覚えてほしい
2	EFP2	シャボン玉遊び	生成	・倉庫のシャボン玉の存在	
3	EFP3	一人ずつのシャボン玉遊び	修正	・身体を使つてのシャボン玉の表現遊び	・シャボン玉に興味を持つ子どもの理解 ・シャボン玉をさせてあげたい

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
4	EFP4	水着に着替えてシャボン玉遊び	修正	・所長のシャボン玉購入	<ul style="list-style-type: none"> ・シャボン玉液を何人かこぼすだろう ・こぼした後の清掃が大変になるだろう ・集中して取り組む経験をしてほしい ・探究的に試行錯誤してほしい ・自分でできたと言う思いを経験させてあげたい ・はじめは上手く吹けないだろう ・吹き方のコツをつたればできるようになっていったり、伝え合いにもつながるだろう ・楽しくできればいい
5	EFP5	シャボン玉遊び（2回目）	修正	・残ったシャボン玉液	<ul style="list-style-type: none"> ・達成感、充実感を持って終わりたい ・活動をきちんと締めくくりたい

本事例においても、保育者の子ども理解や保育者の予想を「活動構想」における分岐点として位置づけることができた。子どもたちが毎日のようにエアーシャボン玉をしたがる様子を見とり、シャボン玉をさせてあげたいという思いを抱いて、シャボン玉遊びへの「活動構想」をしたり、シャボン玉液を何人かこぼすだろうといった予想から、外で水着に着替えてシャボン玉をするようにしたり、うまくシャボン玉を吹かせることができない子どもを見取って、達成感や充実感を持って終わりたいという思いを抱いて、二回目のシャボン玉活動につなげたりしている。このように、保育者の子ども理解や子どもの姿の予想がなければ、「活動構想」は違った内容になっていたと言えるだろう。

ii. 季節を踏まえた定番化した活動

本事例において保育者が構想した活動は、シャボン玉の歌を歌うことと、シャボン玉を作って遊ぶことである。前者については、「7月と言えばシャボン玉の歌」という保育者 E としての定番化されたものであった。このように保育者の過去の保育経験が「活動構想」を進めるうえでの助勢として位置づけられていることが分かる。また、保育者として季節を踏まえた保育を展開していくうえで、子どもが季節感を感じられるように保育者が主導して活動を構想し生活を作り上げていっている側面を表していると言えるだろう。

iii. 即興的思考によって生まれた活動

保育者 E は、全身を使ってシャボン玉を膨らませる遊びを「思いついた」と語り、そのエアーシャボン玉遊びがその後の活動を盛り上げる契機となっている。この保育者 E の即

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

興的な思考から生まれたエアーシャボン玉が子どもたちの中で毎日盛り上がったことで、その後のシャボン玉遊びへとつながっていった。このように、常に事前に活動が構想されたり、ねらいに基づいて構想されたりするばかりではなく、子どもとのかかわりの中で保育者が即興的に活動を思い付くという場合も多いと言えよう。そしてそれらは、子どもとの相互作用的なかかわりの中から生まれたものであるため、子どもにとって自然な流れとして取り組むことができると言えるのではなかろうか。

iv. 保育者が持つ価値観の影響

シャボン玉遊びの導入に際して、保育者 E は演技的にシャボン玉を提示し、子どもの期待感を高めている。エアーシャボン玉も保育者 E の演技的な導入であると言える。なぜ保育者 E がこのような演技的な表現をしているかという背景には、保育者 E の「ワクワクドキドキが一番大事」といった思いがあるのではなかろうか。教育的なねらいや発達上の課題などさまざまなことを踏まえながら保育が進められるものの、子どもにとってはそうしたねらいよりも子ども自身がワクワクと楽しめるということが重要であり、それがあるからこそ活動に熱中できるということを意味していよう。また、子どもにかかわる者として保育者自身もその活動を楽しむということも重要視していると思われる。こうした保育者 E の思いは、保育者としての価値観として確立されているとも言え、日々の保育行為に影響を与えている。そのようにして子どもたちに期待感や興味、関心を膨らますために演技的に導入を行うという行為が、保育者 E のスタイルとして確立されていると言えるのではなかろうか。

v. 「活動構想」を支える保育環境

本事例においては、シャボン玉が倉庫にあったこと、所長がシャボン玉を購入したこと、シャボン玉液が残ったことが「活動構想」を支えている。子どもが環境にかかわり遊びを生み出すということも当然あるが、そのかかわる環境が豊かでなければならない。また、子どもが用意しえない環境を整えるのは保育者の役割でもあり、必要とする保育材料があるとともに、それを保育者が把握していること、不足するものについての調達されやすい環境であるといった、環境面の重要性も指摘できよう。

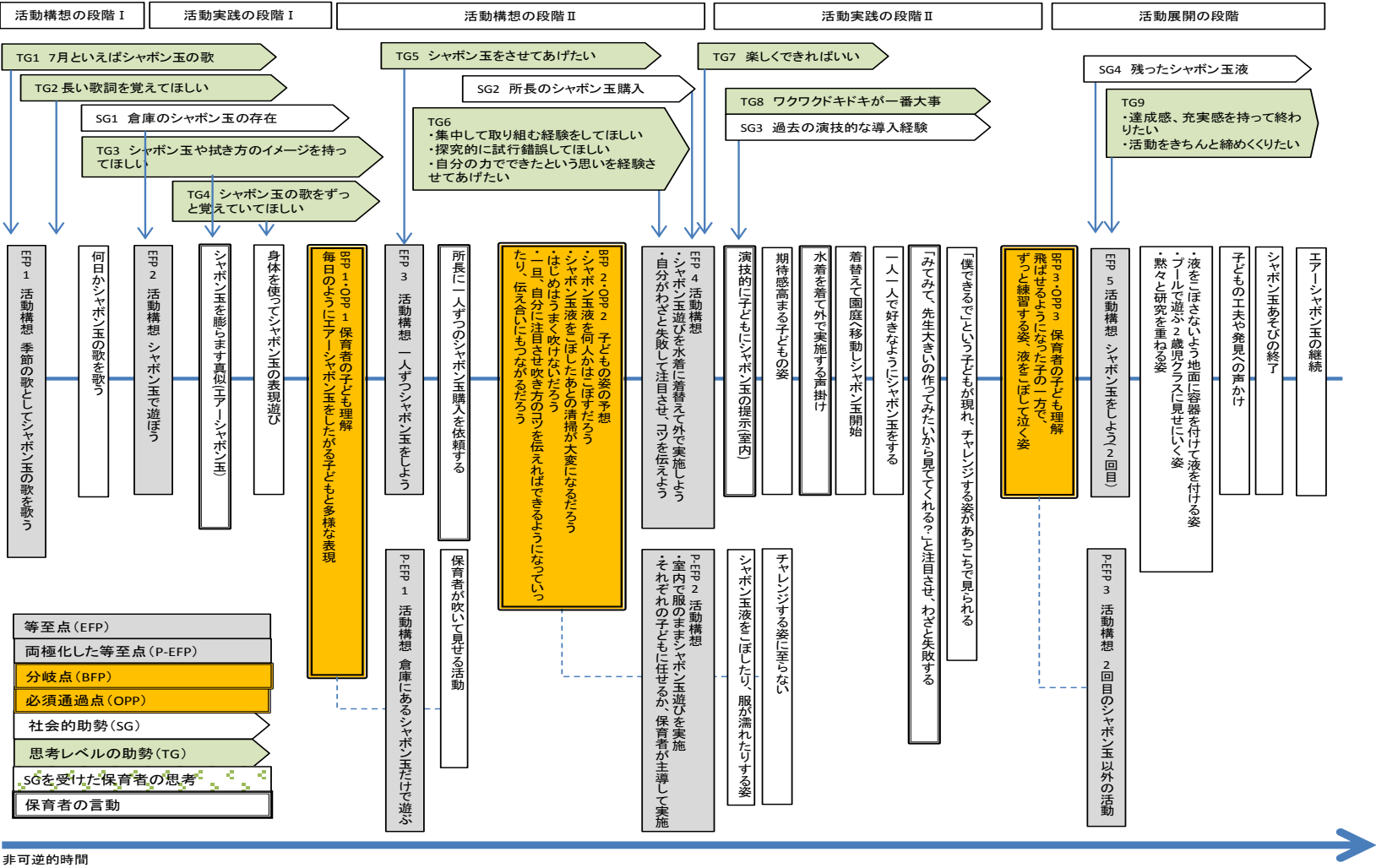


図 4-5 保育者 E の実践事例 (TEM 図)

(6) 保育者 F

本事例は、4歳児クラスにおいて保育者がシャボン玉遊びに取り組んだ事例である。「活動構想」の段階、活動実践の段階に区分して述べていくが、「活動構想」の段階については、所与条件による構想、子ども理解による構想の2つに区分している。

① 「活動構想」の段階

i. 所与条件による構想

シャボン玉遊びを行ったのは、所長が子どもに一つずつ渡るようにシャボン玉を用意したこと (SG1) が直接的なきっかけとなり、シャボン玉遊びの「活動構想」につながっている (EFP1)。このとき所長が用意したシャボン玉は、小さなプラスチック容器にシャボン玉液が入った吹き棒が付属したもの (以下、「シャボン玉セット」と言う) であり、一人ずつ用意されたものであった。

つまり、園としてどのような素材や環境を用意するかといったことが、保育者の「活動構想」に影響を与えているといえることができる。園の保育環境が社会的助勢 (SG1) として位置づけられるわけであり、本事例におけるこの段階を、保育者が意図せず与えられた所与条件による構想と位置付ける。

・(所長に)シャボン玉の容器と吹くやつを全員にいただけんで(SG1)、(後略)。(保育者 F-36)
--

ii. 子ども理解による構想

所長が用意したシャボン玉を使つての活動を構想した保育者 F であったが、単純に吹き棒を使つてシャボン玉を作るだけでなく、いろいろな道具を使つてシャボン玉を作る遊びの方が子どもは楽しむだろうと予想した (BFP1・OPP1)。これは、保育者 F 自身の子どもがシャボン玉遊びをするうえでどのようにしたら楽しんだかといった子育て経験 (SG2) が影響しており、前述のような子どもの姿の予想につながったのである。

また、保育者 F は、シャボン玉を吹いて遊ぶだけだとすぐに活動自体が終わってしまうといった予想もしているとともに (BFP1・OPP1)、子どもは主体的に興味を持って探究していく存在であるといった価値観 (TG1) に基づきながら、吹き方や用具によって変わるシャボン玉遊びを楽しんでほしい (TG2)、子どもの探究心を喚起し家でもいろいろなシャボン玉遊びを試してみたくなってほしい (TG3) といった思いによって、吹くだけでなくいろいろな道具を使つてシャボン玉遊びをしようとして活動を構想したのである (EFP2)。

もし、保育者 F が、子どもはシャボン玉を吹くだけでなく、いろいろな道具でシャボン

玉遊びをする方が好きだろうといった予想や所長が購入したシャボン玉セットだけではすぐに活動が終わってしまうといった予想（BFP1・OPP1）を立てていなかったら、保育者の予想通り、シャボン玉液が無くなり次第すぐに活動が終わっていたように思われる（P-EFP1）。

また、シャボン玉セットだけではすぐに活動が終わってしまうといった予想からは、保育者 E が活動にかかる時間的な見通しをもって保育を構想しているということが言えるだろう。

・それ(所長が購入していたシャボン玉セット)を使ってそうっと吹いてみたり早く吹いてみたりして、シャボン玉の出方の違いとか。あとは自分らでペットボトルでちょっと穴開けて作ってなんか泡がいっぱいぶくぶく出て出るような、そういうのも作ってみたり、違う作ったやつでちょっとやってみたりして、その大きさとかその泡の出方とかそういうのを気付いたり楽しんだりできるように。(保育者 F-36)

・(子どもたちは)シャボン玉絶対好きやと思ってんですけど、私も小さい子どもがいるんで(SG2)、シャボン玉大好きで、ずっとしてるぐらい。(大人が)いろんなものを吹くのよりも、(子どもが自分で)いろんなものを使って遊ぶのがすごい好きなので、(保育所でも)いろんなものでできたらいいなあって。(F-154)

・シャボン玉吹くだけやったらすぐ終わっちゃうんで(BFP1・OPP1)、輪(針金で輪にしたもの)とかのものによる違いとか、飛び方の違いとか、出方の違いとかもいろいろ知って、また自分でも試してみたり、おうちでも多分シャボン玉する機会あると思うんで。おうちでもできる子はできると思ったんで。(F-106)

・(なぜ所長が購入したシャボン玉セットだけでなく、さまざまな道具で遊ぼうとしたか問われ)そうですね。子どもって一つの遊びをしても、自分でどんどん考えて「じゃあこれはどうなんかな」とか、「こうやってみよう、どうなるかな」って発展させていく、そういう探究心っていうか疑問とか、そういうのすごい試してみたくなると思うんで(TG1)、ただ単にするだけじゃなくて、おうちなどいろんな場面で、「じゃあこれ使ったらどうなるんかな」という気持ちが湧くような、そういう気持ちに自分で気付けるようになっていけたらいいなと。「これやって楽しかったなあ」と思ったら「こんなんでできるかな」と、例えばお風呂とかでも(試してみたりしてほしい)(TG3)。(F-156)

・(シャボン玉遊びでの持っていたねらいを問われ)ねらい？そうですね。吹き方や用具によって泡の出方が違ったり、いろんな形になったりすることを楽しむみたいな感じです(TG2)。(F-120)

・シャボン玉ってハンガーとかを丸めて作ってもできるし、市販で売られてるこんなおっきいの作ったり、いろんな模様のあったりもすると思うんですけど、「身近なものでもできる」ということ言ったら、家でも「なんかこれでもできるかも」って思ってやったりする子もいるかなと思って。(TG3)(F-86)

このようにいろいろな道具を使ってシャボン玉遊びを構想した保育者 F は、ペットボトルや針金でできたハンガーを利用し、シャボン玉を作れるように準備している。ペットボトルについては、底に複数の穴を開けてシャボン玉液を入れたペットボトルを推すとその穴から液が泡状になって出てくるような仕掛けであり、ハンガーについては、針金で輪を作って大きなシャボン玉を作るといった具合である。保育者 F がこうした道具の着想を得たのは、保育雑誌に掲載されていた方法を見たからであった(SG3)。同時に、ペットボトルもハンガーも身近にあるもの(SG4)であるため、子どもが各家庭に戻った後も作って楽しめるのではないかとの思いも影響している。また、過去に同僚が割り箸や紐でシャボン

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

玉遊び（SG5）をしていた保育実践を思い出し、多様な素材でシャボン玉遊びができるという知識となっていていろいろなものを用意する行為に繋がっていると言えよう。

これらの段階は、保育者 F による子どもの姿の予想(BFP1・OPP1)や子どもは主体的に探究していく存在であるといった価値観(TG2)に基づきながら、子どもにいろいろな道具でシャボン玉を楽しんでほしいといった願いの実現に向けて保育を構想していると言えるため、子ども理解による構想段階と位置付ける。

・(シャボン玉遊びと)同じ日にペットボトルも用意してあって、それは、本(保育雑誌)にも載ってたのを参考にしたんですけど。シャボン玉液と一緒に吹ける吹き棒だけでなく、いろんなものを使ってもいろいろ泡が出るし、そういうのを(子どもたちに)伝えよう。(F-74)

・(ペットボトルをシャボン玉遊びで使うアイデアのもとを問われ)保育雑誌に載ってたんです。身近なものですし、特別に用意しなくてもすぐ子どもたちも手に入りやすいものであったんで。(F-108)

・(ハンガーをシャボン玉遊びで使うアイデアのもとを問われ)ハンガーはなんかで見たことあったんですけど。以前、(同僚が)割り箸とモールみたいなものでシャボン玉遊びをしたのを見たり、ハンガー(を使ったシャボン玉遊び)も何かで見た記憶があったので。(F-116)

このように保育者 F はさまざまな道具を用意しつつ、シャボン玉遊びの活動に向かうが、このときのクラスの状況として、保育者の話をすぐに聴けない子どもがいる状況にあった。保育者 F はそういった状況を捉えると同時に、なぞなぞ形式でシャボン玉を導入することで、子どもたちが興味を持って話を聞くのではないかとこの予想を持っている(BFP2・OPP2)。保育者 F はなぞなぞ形式で導入を図る先輩の姿(SG6)の影響も受けながら、子どもに疑問を投げかけてみたり、取扱いたいテーマに関する話題を提供したりと、子どもが話を聞きやすい雰囲気づくりをしたいという思い(TG4)があったことから、ただ単に「(シャボン玉)もらったよ。(だからシャボン玉遊びをしよう)」といった導入では面白くないという思い(TG5)を持ち、なぞなぞ形式での導入を構想した(EFP3)と言えよう。

・(子どもの)人数が多いんで、やっぱりなかなかすぐに話を聞けない子もいてるんで、みんなが「えっ何々？」って興味が出るように、聞く体制になれるようにしたら普段聞けない子もちょっと興味を持って耳を傾けるんじゃないだろうかって。(F-44)

・(なぞなぞ形式で導入を図る方法を取るようになった理由を問われ)先輩のやり方を見たというのもあると思います。(F-53)

・(シャボン玉があるとは)すぐに言わずに「ぷーってやって、まるーく膨らんで飛んだりするもの何？」とか興味が出るように伝えて、割と早く「シャボン玉」って出たんですけど。「実はみんなにね一個ずつもらってあるんやで」って言って「きょうお天気もいいしやってみる？」って感じで。(F-42)

・聞きやすい雰囲気にしよといつも思ってるんで(なぞなぞ形式で導入しました)。(F-50)

・(導入の際は子どもに)投げかけてみたり、それに関するなんか話題を持ってきたりしてるんです。(F-52)

・ただ単に「(シャボン玉)もらったよ」だったらあんまりなんで、最初に当てっこするみたいな。(F-40)

② 活動実践の段階

単にシャボン玉があるからやろうという投げかけではなく、なぞなぞ形式で導入を図ろうと構想した保育者 E は、「ぷーってやって、まあく膨らんで飛んだりするもの何？」と問いかけを行って子どもの興味を誘ったうえで、「おうちでやったことある？」と言った投げかけをしつつ、「実はみんなにね一個ずつ貰ってあるんやで。今日お天気もいいしやってみる？」とシャボン玉遊びへの導入を図っている。

そのようにして子どもの期待感や興味・関心を高めてシャボン玉活動を始めたわけであるが、早速シャボン玉を吹ける子どもに対しては、「すごくいっぱい出たねえ」と称賛する言葉かけを行ったり、ゆっくり吹いて大きなシャボン玉を作る子どもが現れたら、「ゆっくり吹いたらこんなに大きくなるんやでえ」と吹き方に着目させる言葉かけを行っている。

・すぐに言わずに「ぷーってやって、まあく膨らんで飛んだりするもの何？」とか興味が出るように伝えて割と早く「シャボン玉」って出たんですけど。「実はみんなにね一個ずつ貰ってあるんやで」って言って「今日お天気もいいしやってみる？」って感じで。(F-42)

・「おうちでやったことある？」とかそういう話とかもいろいろして、外へ行って、範囲だけ決めて「好きなところでやってみよう」って言って、早速吹き始める子はもうぷーって吹いて、それに対して「すごくいっぱい出たねえ」とか(声をかけました)。ゆっくりゆっくり吹いて大きくなった子がいたら、みんなにも知らして「ゆっくり吹いたらこんなに大きくなるんやでえ」って言って(それとなく)吹き方を伝えてみたり、みんなもいろいろ吹き方を試してみたり、上に飛んだシャボン玉を追っかけてみたり。(F-58)

・ぷわーって、もうひたすら吹いてる子は吹いてるし、気付いてゆっくりしてちょっとでもおっきいのを作ろうとしてる子はやってるし。吹き方もいろいろでした。(F-126)

このようにシャボン玉セットに付属していた吹き棒でシャボン玉を作って遊び、子どもたちもいろいろな吹き方を試してたりして遊んでいたが、保育者 F はそれだけではすぐに子どもの興味や関心が長続きしないだろうという予想(BFP1・OPP1)を持っていたため、ペットボトルやハンガーを遊びの展開として用意していた。そして保育者 F はそれらを子どもたちに提示するタイミングを見計らい、頃合いを見ながら「実はこんなもあるんやでえ」とそれらを提示している。この頃合いを見るところに、保育者 F の子ども理解(BFP3・OPP3)があるように思われる。いろいろな吹き方を試し、そろそろ次の展開に入った方が、子どもの興味・関心が持続したり、高まったりするだろうという保育者としての見取りがはたらいっていると言えよう。そのため、この保育者 F の子ども理解があったからこそ、ハンガー等を提示するタイミングが決まり、それとは違う子ども理解であれば、別のタイミングでの提示となっていたと思われる。

保育者が提示したハンガーやペットボトルにより、子どもたちのシャボン玉遊びへの興

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

味等が持続し、子どもがシャボン玉を結合させようと試行したり、結合されたシャボン玉をみて「ミッキー（マウス）みたい」と表現したり、シャボン玉の表面にできた模様を見つめて「虹みたい」と表現するなど探究的な姿につながった。

最終的には、シャボン玉液がなくなったことにより、シャボン玉遊びの活動が終了することとなった。

・だいぶおつきくなったり追っかけたりみんなで(シャボン玉を)割ったりとかして遊んで、しばらくちょっと間空いてから「実はこんななんもあるんやでえ」って言って(ペットボトルやハンガーを示し)、ふうって吹いて、みんなも集まってきて。(F-76)

・「わー、すごーい」って。興味ある子はもうぶわって集まってくるけど、なんかもう遠くのほうでずーっと飛ばしている子は飛ばしているし。いろいろやったんですけど。シャボン玉ってハンガーとかを丸めて作ってもできるし、市販で売られてるこんなおっきいの作ったり、いろんな模様のあつたりもすると思うんですけど、身近なものでもできるって言うこと言ったら、家でもなんかこれでもできるかもって思ってやったりする子もいてるかなと思って。(F-86)

・ペットボトルは口を付けて吹くものだったので、自分(保育者)らでやって見せたんですけど、ハンガーは試してみるのは試してみたり。(F-98)

・だんだん後になってきたら、できたシャボン玉にもう一個くっ付けてみたりとか。一回吹いたシャボン玉を飛んでいったのをまた割れないようにしてつかまえたりとか。いろいろ展開はしていったんで。みんなでそれを見て「うわー、すごーい」って言って。いくつかがくっついたシャボン玉を見て「ミッキー(マウス)みたいになったー」とか。友達と(タイミングを)合わせて吹いてみたりとか。いろんなこと楽しんでました。それはもう子どもたち自ら。自分らでなんかいろいろどんどん(試してました)。(F-146)

・なんかちょうどおっきいのが飛んでいくときに、シャボン玉の表面にうにやうにやって模様ができてるのを見つけて、「虹みたいー」って言うてる子もいましたね。(F-148)

・割と半分以上(の子どもたち)はねらいにはちゃんと(つながっていた)。やっぱり(個人)差が大きいんで、本当にひたすらぶしゅーって(シャボン玉を)出すことに一生懸命な子はずっとそれをやってたし。(F-150)

③ 本事例の考察

i. 保育者 F の「活動構想」

シャボン玉をして遊んだ本事例は、所長が用意していた全員分のシャボン玉セットの存在から保育者が活動を直接的に構想したのが起点となっている。そして保育者 F としては、ただ単に所長が購入したシャボン玉セットで遊んで終わりにするのではなく、自身が見た保育雑誌における事例や同僚の実践事例の記憶を参照しながら、工夫して活動を構想し展開していった事例である。

保育者 F の「活動構想」は以下のようにまとめることができる。

表 4-8 保育者 F の事例における「活動構想」

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
1	EFP1	シャボン玉	生成	・全員分のシャボン玉の存在	

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
		遊び			
2	EFP2	いろいろな道具を使ってのシャボン玉遊び	修正	・ 自身の子育て経験	・ 子どもは主体的に興味を持って探究していく存在である ・ 吹き方や用具によって変わるシャボン玉を楽しんでほしい ・ 子どもの探究心を喚起し、家でも試してみたくってほしい ・ いろいろな物でシャボン玉遊びをする方が好きだろう ・ シャボン玉を吹くだけだとすぐに活動が終わる
3	EFP3	なぞなぞをしてのシャボン玉遊び	修正	・ 過去に見た先輩の保育方法 ・ すぐに話を聞けない子どもの姿	・ 聞きやすい雰囲気になりたい ・ ただ単に「シャボン玉もらったよ」では面白くない ・ なぞなぞ形式でシャボン玉を購入したら興味をもって話を聞けよう

保育者の「活動構想」に直接的な影響を与えたのは、所長が購入したシャボン玉セットであった。本事例は、保育者の意図や子どもの姿にかかわらず、予め活動が定められているようなケースにおいて、それを基に「活動構想」を進めているわけであるが、ただ単に所長が購入したシャボン玉セットを使って遊ぶだけでなく、保育者として自身の経験を踏まえたり、子ども理解や子どもの姿を予想したりしながら「活動構想」を行っていることが分かる。

ii. 管理職が持つ活動イメージを反省した「活動構想」

本事例において、所長はこのシャボン玉セットを何の意図もなく購入したわけではないと思われる。つまり、管理職として、シャボン玉遊びという「活動構想」をし、かつ、一人ずつシャボン玉遊びを行うといった具体的なイメージを持ったために、シャボン玉セットを購入し、それを保育者 F に伝えていると言えよう。そして、保育者 F は所長のそうした意図をシャボン玉セットから読み取り、それを所与条件としてシャボン玉遊びを実施しようという構想に繋がっていると言える。つまり、管理職の思いや管理職が用意する環境は保育者の「活動構想」に影響を及ぼし、保育者もまたそうした管理職の思いをくみ取りながら「活動構想」をしていると言えるだろう。

iii. 所与条件としての活動イメージを充実させる保育者の存在

上記のように所与条件としてシャボン玉遊びをすることが求められている中で、保育者 F は自身の子育て経験や「子どもは主体的に興味をもって探究していく存在である」とい

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

った価値観、そして、シャボン玉セットだけでは子どもは飽きてしまうだろうといった予想から、ただ単にシャボン玉遊びを実施するだけでなく、ペットボトルやハンガーを使ったシャボン玉遊びを構想している。なお、このペットボトルやハンガーを使うことについては、保育雑誌や同僚の実践を真似ていることから、これらは「活動構想」するうえでの参照材料として有効に機能していると言える。

また、活動の進め方についても、保育者 E は、過去に見た先輩保育者の導入方法を参考にしつつ、なぞなぞ形式で導入をしたら子どもが興味を持つのではないかと予想や、「ただ単に『シャボン玉もらったよ』では面白くない」といった思いを持ち、子どもに問いかけながら導入を構想している。

考えようによっては、保育者 F はシャボン玉セットによる遊びをアレンジすることは義務づけられてはいない。しかしながら保育者 F は、所長から与えられたシャボン玉セットではあったが、自身の価値観や子ども理解、経験などを関連させながらアレンジし、所与条件としての活動イメージをより豊かに発展させているということが分かる。

このように保育者は、何らかの所与条件として存在する活動イメージに対して、そのまま実践するのではなくアレンジをしながら眼前の子どもに合うように構想していく。こうしたアレンジは、管理職が提示された活動だけでなく、保育者自身が保育雑誌や他者実践に見た活動を取り入れる際にも行われるであろう。つまり、さまざまな実践事例から着想を得て活動の真似をしつつも、子どもの実態に応じた「活動構想」が可能になると言える。

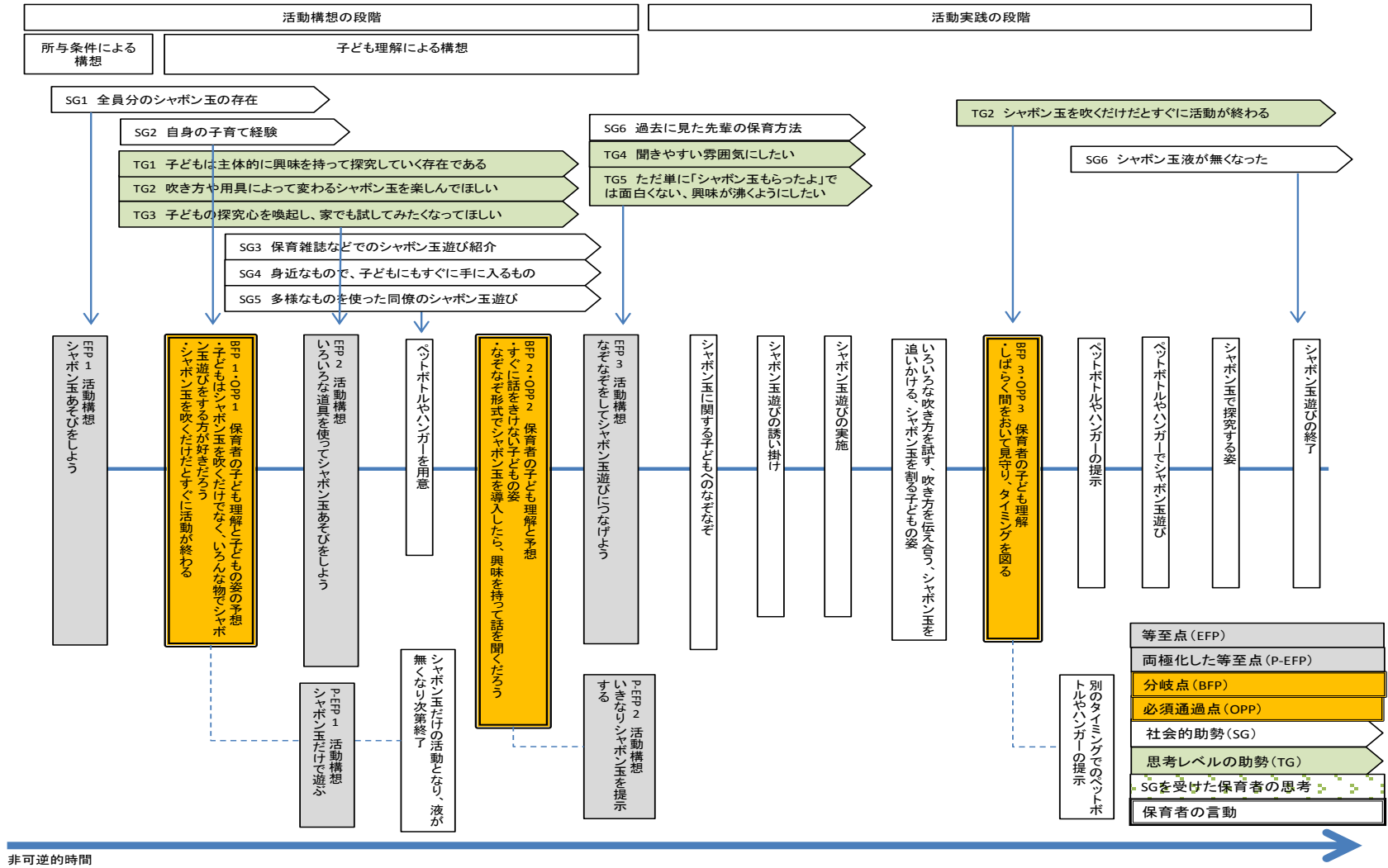


図 4-6 保育者 F の実践事例 (TEM 図)

(7) 保育者 G

本事例は、5 歳児クラスにおいて行われた水遊びの実践事例である。立体的な木枠にペットボトルでつくったパイプを複数取り付け、色水を流して混色する様を楽しんだり、カップに色水を入れて飛ばし、その軌跡を大小さまざまな竜に見立てて遊ぶといった活動事例である。本事例は、保育者 G の過去の実践経験が大きく影響し、長期にわたる展開であったことから半構造化面接を二回行っている。また、面接後の TEM 図作成に当たって不明な点が生じたため、4 度にわたり保育者 G にメールでの質問を行い回答を得ている。二回目の半構造化面接の際は、一回目を受けて作成した TEM 図を保育者 A に提示、説明して意見を求め、修正を行っている。

このようにして得られた保育者 G の実践について、保育者 2 年目の実践 (A 幼稚園)、保育者 5 年目の実践 (B 保育園)、保育者 9 年目の実践 (S 保育園)、保育者 10 年目の実践 (S 保育園)、「活動構想」と準備の段階、活動実践・展開の段階 (S 保育園)、活動の収束段階 (S 保育園) の 7 つの段階に分けて記述していくこととする。

なお、使用している写真は、S 保育園より提供を受けたものであり、子どもの顔が特定できないよう一部修正している。

① 保育者 2 年目の実践 (A 幼稚園)

保育者 G はインタビューの際、9 年前に勤務していた A 幼稚園での実践を語っている。

保育者 G は、幼稚園教諭となって 2 年目に 3 歳児クラスで牛乳パックによる水路づくりの実践をしている。これは、保育者 G が保管していた短大在籍時の授業で使用された資料の中にあった「牛乳パックのパーツを組み合わせて水路を作ろう 〜キャップを流して遊ぼう〜」(出典不明) という書籍の一部ページ(SG1)を思い出し、実際に牛乳パックを使った水路作りを試みていた。ただこのときは、牛乳パックで作った水路の接続部分が水でふやけてしまい、本人の中ではうまくいかなかった実践として記憶に残っていた。

このときの実際に水路作りをしたという経験と、牛乳パックがふやけてしまってうまくいかなかったという経験は、数年後の実践につながっていったことが保育者 G の語りにより明らかになる。

・(短大時の授業のプリントを指しながら)私が牛乳パックでやったときがあったんです、これ見ながら。なんですけど、すぐふやけちゃって切り口の所からだめになってしまったので(後略)。(G-46')
・(短大時の授業プリントを見せながら)この水遊びシリーズが全部そうなんです。短大の授業からのです。(G-54')

・これ(牛乳パックでの水路づくり)は幼稚園で働いていたときにやって、もうだめだった経験があったので。(G-60')

② 保育者5年目の実践 (B 保育園)

保育者 G は3年間勤めた A 幼稚園を退職し、B 保育園に就職することになるが、先述の A 幼稚園での失敗経験が、B 保育園での保育者として5年目の実践事例(4歳児クラス)につながり、さらにその後の実践につながっていることが本人の語りから明らかになった。この保育園での実践として語られたのは、ペットボトルでの水遊びから、ペットボトルでの水路づくりへと展開した事例である。

保育者 G が用意したペットボトルで水遊びをしていた際、子どもがペットボトルを水鉄砲のようにしたいと発想し、ペットボトルの下部の一部を切り抜き、そこに別のペットボトルを差し込むことでピストルのような形状にしたのだが、このペットボトルを逆さに向けたとき、ペットボトル内を水が移動し水路のようになった。これを見ていた保育者 G は、牛乳パックの水路が水で柔らかくなって失敗した A 幼稚園での経験(SG2)を思い出し、ペットボトルであればうまくいくかもしれないと即興的思考がはたらき (TG1)、「もっとうまく作るにはどうしたらいいか」と (TG2)、改めて短大時の資料 (SG3) を読み返したのである。そして保育者 G は、ペットボトルを使った水路遊びをしようと、公園にあるベンチと地面の高低差を利用したペットボトル水路作りを行うこととなった。

また、B 保育園でのこのペットボトルでの水遊びが、保育者 G の経験としてさらに蓄積され、その後本件事例につながっていくのである。

この展開に至る過程では、過去の実践経験(SG2)や、短大時の資料(SG3)が社会的助勢として寄与していたとともに、保育者 G は半構造化面接を行ったときもなお、10年以上前の短大時の講義資料をファイリングして保管しており、こうした姿勢は特筆すべきである。

・B 保育園のときに作った水路はペットボトルの水鉄砲からつながり、2 リットルのペットボトルを2本つなげてL字にしたものを、公園のベンチの上下に置いたものでした。底を切り抜いたペットボトルをつなげて長くしたりして遊んでいました。(メールによる回答)

・(B 保育園のときの水路づくりのきっかけは、ペットボトルを使った水遊びの際)子どもが(ペットボトル同士を)「合体させたい」ってなったときがあって、(穴を開けて)ペットボトルを2個合体したところから、「これ、こっちに挿したらもっといいんじゃない」とか、ピストルみたいに2個をつなげたときに、「もう一個ここに持ち手が欲しい」ってなったときに、それを多分逆さま向けたときに、(ペットボトルが)水路になったのが、多分始まりだったかな。で、それをもっとうまく作るにはどうしたらいいかなあって、(短大のときの資料を)調べたんだと思うんですけど。(G-194)

・(ペットボトルをつなげるイメージを持っていなかったが)ここ(ペットボトルの胴の部分)にキャップが入る分、穴さえ開ければ、カポって(もう一方のペットボトルの飲み口を)はめたら(水が)出るよねって(G-70')

・こう(ペットボトルの胴の部分に穴を開けたのと、ペットボトルの飲み口の部分を)重ねたらどんどん出るよねって

というのが。本当だね、面白いねっていうのがB 保育園のときに発見ですね。(G-72')

③ 保育者9年目の実践（S 保育園）

その後、保育者GはB 保育園と同一法人内における人事異動により、本件事例を行ったS 保育園に赴任するが、保育者として9年目の実践事例の影響もその後の保育構想に影響していたことが本人の語りにより見えてきた。

この年、保育者Gは5歳児クラスの担任であったのだが、研修に参加した際(SG4)竹を縦に割って半弧状にしたものに水を流して遊ぶ実践を見て、やってみたいという思いを抱き、「活動構想」に至った(EFP1)。そして七夕で使用する竹を園で見つけ(SG5)、保育者Gから依頼を受けた園長が竹を割って長さ30cmほどの竹皿を製作した。保育者Gとしては、研修で見たようにその竹皿に水を流して遊びたいと構想し(EFP1)、芝生の築山にその竹皿を並べ水を流して遊ぼうと試みた。しかし子どもは高いところから水を流そうとせず、低いところに水を注ぐなど上から下に流れるということを理解していない様子であった。そのため、保育者Gがじょうろで水を注ぎ、子どもに気づきを促そうとしたのだが、子どもは竹皿を水が流れることよりも、芝生で水がはじく様に面白がったり、じょうろを持って回転しスプリンクラーのようにして遊ぶ姿が見られた。保育者Gは、「それはそれで面白がってたんで良かったんですけど」と肯定的に捉えつつも、「上手に水路が作れなかったんですよ。で、悔しくて、自分の中で。」「(竹皿を) つなげて水を流せばいいだけなのに、全然できなくて、なんでできないんだろうって」と思ったと語るように、上から下に流れる水の性質を感じて遊んでほしいというねらい(TG3)と子どもの姿のズレを感じとり、保育者としての悔しさを感じている。

このときの悔しさが、翌年度の実践に繋がっていくのであるが、この悔しさを生んだのは、保育者Gの子ども理解(BFP1・OPP1)であると言えよう。つまり保育者Gが、子どもたちが水の流れ方ではなく、水がはじく様やスプリンクラーのように飛ぶ様に惹かれていて理解したからこそ、ねらい(TG3)との間のズレを感じとり、悔しさにつながったわけであり、この保育者Gの子ども理解は、分岐点として位置づけることができる。

・S 保育園で竹を使って水路を作ったきっかけは、七夕のために笹を頂くのですが、園長先生が竹も数本納戸に入れているのを見ていて、ちょうど研修で子どもたちが竹皿で水路を作っているのを見たんです。それで、園長先生にやってみたいと伝えて、作ってもらいました。(メールによる回答)

・前年に持った5歳のクラス、ちょうど3年持ち上がった最後の5歳のクラスは、上手に水路が作れなかったんですよ。で、自分の中で、それが悔しくて。全然できなかったんです、本当に。竹を斜面に並べて、つなげて水を流せばいいだけなのに、全然できなくて、なんでできないんだろうと思って。こっちが並べたとしても、意味が分か

ってないので、高い所から流さないんですよ。下からバシャーンってかけてみたりとか。で、結局ひと夏終わっちゃったって、ちょっと残念な1年があったんです。(G-261)

・竹を半分に割ったお皿みたいなたくさん作ってくださってたんですよ。で、築山に並べたりとかして。坂道になってるんですよ。坂道になってるのに、(子どもたちは水を)上から流せなかったんですよ。(G-230')

・石ころは転がしたりとかしてたんですけど。でも上から転がすってよりは、下からこうやって転がし上げて、下りて来るのを面白がるみたいとか。なんかいまいち分かんなくて。で、竹皿だったので動くじゃないですか、やっぱり。それでずれて行って一回二回で、なんかできないねえみたいな感じで。子どもたちも、1人の子はずっと遊んでるんだけど、他の子たちはもう散って行って、他の遊びになっちゃうみたいな感じで。(G-232')

・竹皿を並べても、じょうろでその上から流しても、竹皿を流れることよりも、地面芝生じゃないですか。で、結構水がはじけるんですよ。そしたらそっちのほう面白くて、築山に水をまいて面白がるとか。ちょっと。(G-234')

・そうなんですよ。なんか、いまいち盛り上がりなくて。まあ、それはそれで面白がってたんで良かったんですけど。どちらかというとなんか、水路っていうよりは、もう水の動きを面白がるみたいな。(G-236')

・あと、じょうろ持って、満杯に水入れて自分が回ったら、ピューってスプリンクラーみたいなるじゃないですか。そんな感じとか、なんかそんなんでした。(G-240')

④ 保育者10年目の実践(S保育園)

保育者として10年目となるその翌年、水遊びができる季節となり、保育者Gはこの前の年に行った竹皿での水路づくりへの悔しさ(TG4)から、再び水路づくりをしようと思いを抱いた。その際、異動前のB保育園でのペットボトルを使った水路遊びの実践(保育者5年目の事例)をイメージしながら(SG6)、上司(園長とは別の存在)に「私、ちょっとやりたいのがあるんですけど、こういうなんか(立体的な)枠でしっかりしたのなかねえ」と相談したことから、園内にあった立体的な木枠(SG7)にペットボトルで作ったパイプを取り付けて遊ぶ構想に至った(EFP2)。これは、高さ約130cm、幅約60cm、奥行き約60cmほどの木でつくられた立体的な枠にペットボトルをテープで巻き付け連結させて、水が流れる様子を可視化できるもので(以下、「ペットボトル水路装置」と言う)、ペットボトルに開けられた穴からシャワー状に水が出るといった工夫もなされたものであった(写真4-8)。なお、ペットボトルは各家庭から集めたものを利用するとともに、これらの取り付けは保育者Gが行っている。また、相談を受けた上司は、保育士資格を有してはいないが、造形表現に長けたアドバイザー的な役割であり、ペットボトルをテープで木枠に接着する方法についてはこの上司によるアドバイスであった(SG8)。

前年度の水路づくりは竹皿であったのに対して、このときペットボトルでの水路づくりを構想したのは、透明で水の動きが見やすく、またペットボトルを木枠に固定し竹皿での実践時のように水路そのものが移動しないことで、水の動きに注視し、水が流れるという性質を感じて楽しむことができるようにという意図があったと言えよう。

この年のペットボトル水路装置による活動は、前年の実践において子どもが水の流れる

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

性質を理解していないという見取り（BFP1・OPP1）と、それに対する保育者としての悔しさや克服しようとする向上心（TG4）が影響し、今年も水路づくりをしたいという思いにつながるとともに、過去のペットボトルでの水路遊びという自身の経験（SG6）も社会的助勢として働き、それを実現するための方策検討として上司への相談に結びついている。また、園内にあった木枠は、本来は園長がテーブルを作る予定で製作していたものであったが、この木枠の存在（SG7）がペットボトル水路装置への展開を生む社会的助勢としてはたらいっている。また、保育者 G が木枠へのペットボトルへの装着方法について「ビニールテープはびっくりしましたけど。そんなのでいいんだみたいな。」と語るように、上司から示された方法の提示は保育者 G の予想外のものであったが、実践を展開するうえで不可欠な情報であり、こうした上司のアドバイス（SG8）も社会的助勢として位置づけることができる。

そしてこのペットボトル水路装置を作った実践が、翌年度に引き継がれていくのである。



写真 4-8 ペットボトル水路装置

- ・（前年度の悔しさがあった）どうにかやりたいなって思ってた（TG4）、木枠がちょうどあったので（それを使いました）（G-261）
- ・園長先生は本当はテーブルを作る予定だったようですが、こういう正方形のやつが立体になって、高さがちょっとあるやつで、枠のところにペットボトルをつけて（つなげて、水を流すと）、最後ここに（水が）溜まるようにするみたいな。最後にたらいを置いて水がたらいに戻るように作ったら、たらいの水ももう一回流せるじゃないですか。そしたら永遠に少ない水で（遊べる）。（G-263）
- ・（木枠を使ったのは）H さん（上司）が、「なんかできないかなあ」って言うんで、「私ちょっとやりたいのがあるんですけど、こういうなんか（立体的な）枠でしっかりしたのないですかねえ」っていう話で、「これもう使っちゃっていいんじゃない」って言って、一緒に H さんと、いまの子どもたちと一緒に作ったんですよ。そのときはホースを絡ませたりとかっていう感じだったんですけど。（G-269）
- ・H さんと（ペットボトルを木枠に）「こうやって付けて、（子どもたちが水を）こうやって流してくれたら面白いかなあ」とか言いながら、こっち（保育者）が作ったのでどうぞ（遊んでください）っていう状態だったんです。（G-352）
- ・ペットボトルとペットボトルくっ付けるのはビニールテープでもいいだろうなあと思ってたんですけど、木枠と固定するときに、強度っていうか、テープだし（大丈夫かな）、みたいなのはあったんですけど、大丈夫だったので、意外と平気なもんなんだなあって（思いました）。（G-356）

・ビニールテープはびっくりしましたけど。そんなのでいいんだみたいな。(G-354)
 ・水鉄砲とかシャワーは作ってたのかな。木の枠の上にペットボトル(に穴を開けた)のおっきいのを付けて、シャ
 ーッとシャワーになるぐらいのは作ってたんですけど、あんまりおっきい水路が作れなかったんですね。
 (G-100)

⑤ 「活動構想」と準備の段階 (S 保育園)

続いて、本研究の聞き取りでメインとなった実践について述べていくこととする。

平成 28 年度、保育者 G は前年度からの持ちあがり度 5 歳児クラスの担任をすることと
 なった。このクラスには保育者 G の他に、障がいを持つ g 児を主に担当する加配保育者
 X(新卒 2 年目で 1 年目は乳児クラスを担当)もいた。

水遊びがまだ始まっていない 5 月ころ、気温も上がってきて (SG9) 進級したばかりの
 子どもが園庭の水道を出して遊びたいという意見(SG11)があり、また、保育者 G としても
 毎年水遊びをしていることから、今年も水遊びをしようと構想し進めていくことになった。

・5 月ぐらいにすごく暑くなってきて (SG9)、すぐテラスの所に蛇口があるじゃないですか。で、子どもが「(水)出し
 たい」(SG10)って言い始める時期が必ずあって。初めは「じゃあバケツ一杯の水で、今日は遊ぼうか」みたいなと
 ころから用意していったって感じがな。じゃあ、たらいで(遊ぼう)みたいな。ちょっと初めは、みんながボチャ
 ンって全身ビショビショになると風邪引いても困る(TG5)ので、本当に暑くなるまでは、ちょっと制限して出してって
 う感じでってところから。(G-136')

前年度のペットボトル水路装置で遊んだ際、家庭から 4 リットルサイズの大きなペッ
 トボトルを家から持参した h 児から、「今年も (ペットボトル) いる？」と尋ねられたこと
 がきっかけとなり、この年のペットボトル水路装置づくりの構想につながった。h 児から
 の申し出を受けた保育者 G は、今年もペットボトル水路装置を作りたいかどうか子どもと
 話し合い、作りたいと子どもも反応した (SG11) ことで、ペットボトル水路装置づくりへ
 と展開する。保育者 G としては、h 児から尋ねられる前から今年もつくりたいという思い
 (TG6)は抱いていたが、子どもからのつくりたいという意見 (SG11) が社会的助勢として
 はたらき、保育者 G はペットボトル水路装置を作って遊ぼうと具体的に構想する (EFP3)
 に至ったのである。

・水路も水遊びが始まる前から、去年シャワーになるペットボトルを持ってきてくれた子が、「今年も(ペットボトル)
 要る？」っていうふうに聞きに来てくれて、焼酎の大きいペットボトルあるじゃないですか。「あれが家にあるんだ
 けれど、持ってきたいけど、おうちの人が、先生がいいよって言わないと持ってきてちゃ駄目」っていう話で、今年も
 するかどうかっていうのを聞いてくれて、「作りたいなら作るけど、どう？」って言ったら、「作る」って言って
 (SG11)、意気込んで持ってきてくれて。(G-188)
 ・それが、そのペットボトルを持ってきた子が、「今年もやるよね」(SG11)っていうやりとりの中で、「じゃあ作ろう
 か」、「みんなで今年もやろう」みたいな、その子からの始まりで。でも、私の中でも作りたいなあっていうのはあつ

た(TG6)んです。(G-273)

保育者 G は、ペットボトル水路装置の実践を進めるにあたり、保育者 X とそのあり方や面白さを共有するため絵に描いて説明したり、カップとバケツを用意して説明したものの、「ちょっとわからない感じだったんですよ」と語るように、共有の難しさ (TG7) を感じた。そこで、保育者 X に視覚的に分かりやすく説明し共感してもらえるように、また、保育者 G 自身も前年度より発展した水路遊びを楽しみたいという思い(TG8)から、図書館に水遊びに関する本 (「水のふしぎあそび」佐々木伸・立花愛子、偕成社、2015) を借りにいったのである。

また、ペットボトル水路装置の構想の他、水遊びの環境構成についても工夫する姿があった。というのも、疾病のためにプールに入れない g 児(SG12)への配慮から、保育者 G は前年度よりも「もっと目新しい遊びを、今年楽しめる遊びをしたい」、「みんながプールに入っている間にも、水遊びが楽しめるっていう環境を作り」たいという思いを抱き、そのために多様な環境を構成する必要性を感じていた。併せて、毎年保育所の自己評価として実施している保育環境評価スケール (Harms, 堀橋訳、2008) で、室内における水遊びの項目が課題であるという結果(SG13)や見学者の意見 (SG14)、研修へ参加(SG15)し室内に比べて外遊びでの環境構成が課題であるという学びを経て、室内外での環境構成への課題意識が生まれたのである。

- ・その水の遊びの本を借りたのは、今年保育者 X さんと組んでるんですけど、経験 2 年目で幼児担任が初めてなんです。で、すごく伝えるのって難しい(TG7)じゃないですか。(G-28)
- ・牛乳パックとかペットボトルを立体的に組んで、こっから(水が)流れたら、こうやってこう出てみたいなのを作ったときのことを、「それが面白かったのよね」って X さんに話をしても、ちょっとわからない感じだった(TG7)んですよ。(G-78)
- ・(保育者 X さんに水遊びに関する本をどう見せたか聞かれ)「見て」っていう感じですかね。「見て」っていう感じで、「今度から夏だよ。水遊び始まるじゃない。こんな本あったんだよ」みたいな。(G-66)
- ・紙とか「こういう遊びをしたくてね」って、絵で描いたりとか、実際にカップとバケツを用意して、「このカップに水すくって投げると面白いみたいだよ」って言っても、何が面白いんだろうってなるじゃないですか。だけど、そういう本の写真とかで、子どもが実際にやってて、これがこうなったりしますよ、みたいながあると、面白そうですねってやり始めるときから思ってもらえるので、今年はよく(してます)。(G-30)
- ・一人病気の子がいて、その子はプールに入れないっていうことがあって。だけど水遊びはできる(SG12)。その子がみんながプールに入っている間にも、飽きずに水遊びが楽しめるっていう環境を作りたくて。でも一個だとやっぱり 1 時間持たなくて。みんなは 30 分でプールで遊んで、次の 30 分は外のコーナーの水で遊ぶってできるけど、彼は 1 時間遊ばなきゃいけないっていうのが、年中・年長っていうこの 2 年続いたんです。(G-120)
- ・なので前年の年中のときよりも、もっと目新しい遊びを。今年楽しめる遊びをつてというのが頭にあったと思います。(G-122')
- ・(その子がいなければ)これほどたくさん(の遊び)は、もしかしたら考えなかったかも。(G-126')
- ・同時進行で部屋の中でも水遊び環境も(つくりました)。(G-198')

- ・(保育室内で)カップに水入れて遊んだりとか、水滴で遊んだりとかっていうんですかね。(G-200')
- ・いつも毎年、保育環境評価スケール(の自己評価)で(SG13)、室内での砂遊びと水遊びがポイント付けない(評価点が低い)んです。(G-202')
- ・(保育環境評価スケールで自己評価をするたびに)いつか(室内での遊びと水遊びを)やりたいっていう気持ちがあつて。でも、このクラスのときにも、やっぱりちょっと動きが大きい子とか、配慮必要な子も多かったので、室内用の砂を買ってもらっても、すぐひっくり返しちゃったりとか(したんです)。(床にある)通風孔に砂を落としちゃったりしたら、もう拾えないじゃないですか。園庭にばらまいちゃったら、もう他の砂と一緒にっちゃうし、なかなか(室内用の砂を)出せなくて。一応、ペットボトルに砂を入れて置いてたんですけど。で、水遊びを今年は少しだけでも出したいっていう思いもあつて。ちょうど絵本もあつて、子どもたちもやってみたいということだったんで、ちょっと出せたかなって感じですね。(G-204')
- ・(保育環境評価スケールによる自己評価が環境づくりに影響するか聞かれ)します。すごします。(SG13)(G-206')
- ・部屋の中で五つぐらい(コーナーを)用意してるじゃないですか。でも(園に見学に来た人に)園庭を見て「広い環境はあるけど、砂場とプールじゃ二つしか(コーナーが)ないよね」って言われて。あと集団遊びとかすればいいんですけど、縄跳びとかフラフープとかも確かにあるんだけど。でも部屋の中では、構造遊びで言えば積み木だけでもいろんな種類がある。構造遊びの中だけでもそれだけ(室内は豊富に)あるのに、外に出てったときに(種類が)ないよねって。よく研修(SG15)とかで、部屋の中のを外に、外の中のを中にとか言ったりするじゃないですか。外に環境もつといっぱい作ってあげて、外でもっと遊べるようにしましょうみたいなことを、ちょうど聞いた年だったんだと思います。(G-242')

保育者 G はそのような課題意識から、ペットボトル水路装置だけでなく、水鉄砲や泡遊び、シャボン玉遊び、色水遊び、泥遊びといった複数の遊びができるよう多様な環境を構成したのである。また、保育者 G は実体験として量を理解してほしいというねらいを持っていた(TG9)。「小学校に行ったら、教科書の中でコップ何杯の水がとかって勉強になるじゃないですか。そのときに(子どもの中に)実体験があつたら、きっと難しく構えないと思うんですよ。『昔なんか遊んだなあ』とか、『やったなあ』とかっていうのがあるといいなあっていうのがすごく思いがあつて、で、実体験をしてみると、これが2杯分ってことなんだよとかいうのが、簡単なことなんだよって。ペットボトルの形が違って、同じだけ水が入るとか。」と語り、こうした思いから異なる大きさのペットボトルを用意するに至ったのである。

こうした環境構成について保育者 G は、「(A 児がいなければ)これほどたくさんはもしかしたら考えなかったかも」と語っており、A 児の存在(SG12)は多様な環境構成に向けた社会的助勢として寄与していると言えよう。

- ・3 歳、4 歳、5 歳って上がってきたときに、1 年生に上がる前にどこまで子どもたちに感じてほしいかなとか(保育者としては)考えるじゃないですか。その中で、小学校に行ったら、教科書の中でコップ何杯の水がとかっていう勉強になるじゃないですか。そのときに、(子どもの中に)実体験があつたら、きっと難しく構えないと思うんですよ。「昔、なんか遊んだなあ」とか、「やったなあ」とかいうのがあるといいなあっていうのがすごく思いがあつて、実体験をしてみると、これが2杯分ってことかというの、簡単なことなんだよって。ペットボトルの形が違

でも、同じだけ水が入るとか。(G-132)

⑥ 活動実践・展開の段階（S 保育園）

i. ペットボトル水路装置での遊び

その後展開された水遊びの実践において、複線的に実践が展開されたため活動毎に区分して見ていくこととする。まずは、保育者 G がメインの活動として構想していたペットボトル水路装置での活動について分析する。

この前年に行われたペットボトル水路装置は、保育者 G が木枠にペットボトルを取り付けたもので遊んだが、この年は 5 歳児クラスへと進級したこともあり、「大人（保育者）がジャーンって作ったのを見せてもいいんですけど、ちょっとは子どもも作った気持ちを持ってほしいなあって思うのもあった」、「やっぱり一学年上がってるしっていうのもあって、子どもたちに、「（保育者がお膳立てして）『どうぞ（これで遊んでください）』」じゃちょっとつまらないかなって思って、自分たちで作ったもので遊ぶみたいなのを大事にしたかったところですかね。」と語るように、子ども自身が装置作りを進めてほしいという思いを抱いていた(TG10)。そのため、ペットボトルの底を切るといった準備は保育者 G が行ったものの、子ども自身が連結するように声掛けを行っている。

・大人（保育者）がジャーンって作ったのを見せてもいいんですけど、ちょっとは子どもも作った気持ちを持ってほしいなあって思うのもあったので(後略)。(G-279)

・(去年から)やっぱり一学年上がってるしっていうのもあって、子どもたちに、(保育者がお膳立てして)「どうぞ(これで遊んでください)」じゃ、ちょっとつまらないかなって思って、自分たちで作ったもので遊ぶみたいなのを大事にしたかった(TG10)ところですかね。(G-358)

・前の日にペットボトルの底だけ切った長いのか短い長さのものをいっぱい用意しとして、これ(そのペットボトルをある程度の長さにつなげたものを)一個見せて、これつながるの面白いよねっていうのだけ体験させて「つなげといて」みたい。で、つなげたのを、「じゃあこれここでもいい？」みたい。じゃあ押さえといてね」っていうような感じで、「じゃあ留めるよ」みたい。(G-250)

そして、子どもとともに木枠とペットボトルを使った水路作りが始まるが、全てを子どもに任せるわけではなく、保育者 G としては「水は上から下に流れるんだとか、そういうところは感じてほしくて」というようにねらいを持ち(TG11)、面白い水路にしたいという思い(TG12)もあったことから、連結させたペットボトルを取り付けたい箇所は子どもに聞くが、木枠にテープで固定する際、「ここでいいんだよね」と言いながらも角度や位置をずらして水の流れが面白くなるようにしたり、ペットボトルを付け足したりと誘導している。

- ・私が感じてほしい遊びの方が多くて(TG11)、どうつなげたらいいかなあとかは、子どもたちとは話しつつ、ドライパーとかで木枠に固定するのは、私が作業してっていう感じでして。組み方は子どもと相談した部分はあったんですけど。(G-248)
- ・(木枠にペットボトルを取り付けるときは)子どもが押さえて、あたしが(テープを)巻くみたい。(G-413)
- ・それで、(子どもたちに)ちょっとこっち(ペットボトル)持ってとかいう感じで。(G-417)
- ・(子どもに)「ここでもいいんだよね」とか言いつつも、ちょっと角度とかは(私が少しずらして変えました)。(G-419)
- ・水路の上から水を入れると、下から出るみたい。水は上から下に流れるんだとか、そういうところは感じてほしくて(TG11)、わざと縦長の水路を作ったりとか。(G-204)
- ・「このペットボトルのシャワー用の穴をドリルで開けるのは(私が)やるけど、この横でサーって水を流すのはやってくれる？」っていう感じで、で、「いいよ」という子たちが集まって。(G-279)
- ・でも始めは分からないじゃないですか、どこから水が出てくるとか。ピタゴラススイッチが好きな子はもちろん分かるんですけど、他の子は分からなくて、入れたの(水)がなくなるのが楽しいっていう状態がまず起きて、でもそしたら、なんかこっからどんどん(水が)出てくるわっていうのに気付いて、「ここに組んだらまたこっちに戻せるじゃん」とかいうところについて、バケツリレーじゃないですけど、そういうのが始まったりとか。ペットボトルって、中でつないだら(接続口のところで)水が跳ねるんだっていうのを去年気付いて、私の中ですごい面白かったんです。(G-364)
- ・真っすぐ(垂直にペットボトルを)つないじゃったりとかすると、(水が)側面に当たらずに、ストンって落ちるじゃないですか。だからあんまり面白くないんですけど、そこをちょっとゆがませて付けたりとか、違う形を付けたりするだけとか、(ペットボトルの接続口を)離すとかいうだけで、すごい面白さが出るんで、そこは子どもたちがつないだのを、「ここだね」と言いながらも、ちょっと誘導はして(ずらしました)。水がジャンプする所も一つの流れでも面白いんですけど、「(水が)飛ぶね」とっていうのを確認した後に、(私の方で)そこにもう1つ流れをつけて、「よーいドン」で水を流すと上段と下段で水がジャンプしたりっていうのはちょっと意識してやったかなあっていう感じがな。(G-411)

そうして出来上がったペットボトルで遊ぶ中で、子どもの側から「前あったやつだしてよ」、「ホースちょうだい」という要望があり(SG16)、保育者 G がホースも出したことで、子どもたちがホースをあっちこっちに「勝手につなげて」、より複雑な装置として発展した。保育者 G としては、「今年は(ホースは)要らないかなあ」と思っていたが、子どもたちが前年度のペットボトル水路装置での遊びでホースも使用していたことを覚えていたことからの発言であり、前年度の実践(SG15)やそれを受けた子どもの意見(SG16)が社会的助勢として装置の発展に寄与したと言えるだろう。

また、外遊び用の素材として、自由に使えるじょうごなどを置いていたことで(SG17)、子どもがそれをペットボトル水路装置に装着したりして、より発展させていった(写真4-9)。これは、子どもが保育者の許可を得ることなく自由に使える素材が身近にあったということが社会的助勢となり(SG17)、装置の発展につながって、「どんどん遊び始める」といった展開に至ったと言えるだろう。



写真 4-9 道具を工夫して使う姿

- ・今年、このペットボトルの途中から、子どもたちが「ホースちょうだい」って言うので(SG16)、(子どもたちに渡すと)勝手につなげて、あっちこっちをホースでつなげて遊んでたのが面白かったですね。(G-269)
- ・始めは単純なのだけだったんですよ。それがだんだん増えて、このホースとかは後から増えてる分ですね。このホースは私は今年は要らないかなあと思ってたところに、このじょうごを付けてたりとかするのは子どもだったの。(G-368)
- ・去年使ってたのを思い出して(SG15)、「前あったやつ出してよ」って言うので(SG16)、「要る？」っていう感じで持ってきて、で、ここにこうやって付けたら面白いじゃんっていうので、増えてはいきましたね。(G-370)
- ・で、一昨年、(水が高いところから低いところへ流れることの理解を)なんでできないんだっていうのが、今年ではきたっていうニヤニヤがあったんですけど、でもそれも(私が)「作ってみて」って言ったわけじゃなくて、(子どもからやりたいと言って)去年も置いてた材料を(SG15)(SG17)、たまたま子どもが使って水路を作ってくれて、流して遊ぶっていうのが(よかった)。(G-379)
- ・(ペットボトル水路装置を)自分たちでなんか奥の方で作ってたりとかして。そっちのほうが面白かったりしましたね。(G-381)
- ・で、もうどんどん遊び始める。(G-362)

ii. 色水遊び

ペットボトル水路装置の他、保育者 G はさまざまな活動を構想して(EFP4)環境を用意し、多様な水遊びが展開できるようにしていた。そして、そのうちの一つとして大小いくつかのカップやペットボトルを用意し、水と食紅で色水を作って遊ぶという色水遊びを構想している(EFP5)。

保育者 G がこの活動を構想したのは、前年度の 4 歳児クラスの時、この子どもたちがジュース屋さんごっこで盛り上がっていたことから(SG18)、色水遊びは子どもの興味・関心を喚起しジュース屋さんごっこにつながるのではないかと予想(BFP2・OPP2)があったからと言える。ただし、初めから色水遊びとしてしまうと、「すごい欲張り屋さんが多いクラス」で「全部独り占めしたいって子が多いクラス」という見取りから、最初から色水を用意しても「(特定の子どもが色水を) 困っちゃって、他の遊びたい子が遊べないだろう」という予想(BFP2・OPP2)をし、まずは透明な水をさまざまな容器ですくったり移し

替える遊びから始めるように構想したのである（EFP5）。

そして子どもたちは、水をすくったり移し替えるだけでなく、バケツに汲んだ水を別のところに持って行って流したりするなど、その遊びに夢中になってはいたが（写真 4-10）、「始め盛り上がってても、シューって引くときがあるんです」と保育者 G が語るように、「もうだいふみんな飽きてきてる」という子ども理解により、水遊びに食紅を加え、色水遊びへの転換を図っていった。

また保育者 G は最終的には赤、青、黄の三原色の色水を用意したのだが、最初は二色のみ用意し、導入を図っている。これは、「混ぜっても濃いか薄いかぐらいのにしよう」という思いからであり、初めから三色を出した場合、色を混ぜ合わせる行為そのものに熱中してしまい色の変化への関心が薄まるのではないかとこの予想(があったことが伺える。またその背景には、混色への気づきを促したいという保育者 G のねらい(TG13)が存在していたと言えるだろう。

このように保育者 G は子どもの姿を予想したからこそ、初めから色水を遊びをしたのではなく、透明な水から導入を図ると同時に、子どもが飽きてきたという子ども理解と、最初から三色を出さない方がいいだろうという予想から、色水を出すタイミングや色の数を判断している。このような保育者 G の子ども理解や予想がなければ、違った展開になっていたことが考えられる。なお、「活動構想」に直接結びつかない子ども理解や子どもの姿の予想は、「活動構想」にかかる必須通過点（OPP）や分岐点（BFP）としては位置付けないこととする。

そしてこの後、この色水遊びが並行して進む他の遊びと融合し、遊びの発展につながっていくのである。



写真 4-10 色水遊びの様子

・4 歳のときに(前年度)ジュース屋さんで盛り上がってたので(SG18)、ジュースの色水を用意したら、移し替えになるじゃないですか。で、最後ジュースを売るお店になるだろうってところまで思ってた(BFP2・OPP2)、混ぜる分のペットボトルと販売用のペットボトルがあったら、別にそれが混ざってもいいんですけど、色水を用意すれば移し替えの遊びになるかなあと(思って)。でも初めから色水を出したら、多分水そのものがうれしくて、ただジャージャーやるだけで遊びが終わっちゃうので、始めはただの透明の水でスタートして、遊びがちよっとそこで面白くなってきたときに、次のアイテムとして食紅を出して、色水を出してあげたら、色の混ざりとか入れ替えとかそういうのにも興味がいくかなあって(予想しました)(BFP2・OPP2)。(G-142)

・(色水を後で出そうと思ったのは経験上の予想かと問われ)そうですね。あとは、クラスのカラーと。(G-150)

・色水ってそんなにプールの水ほど大量に出してあげられるものでもないじゃないですか。それだけ出すメリットもどうかなって思うところも私の中にあるのと、すごい欲張りさんが多いクラスなんです。全部独り占めしたいって子が多いクラスなので、例えばペットボトル 2 リットルを 3 本分ずつ色水を用意しても、多分(数名で)囲っちゃって、他に遊びたい子が遊べないだろうっていうのもあったので(BFP2・OPP2)、まずは透明の水をいっぱい入れたものとか、自分で好きなだけ、たらいからすくっていいよとかいう遊びからスタートして、いきましたね。(G-152)

・(食紅を入れるタイミングはどう判断したのか問われ)いくつかコーナーがあるじゃないですか。で、やっぱり盛り上がるコーナーと、あんまり子どもが遊ばないコーナーとあるんですけど。その遊ばないコーナーに入って、(私が)面白さを見せていくんですけど、いつも。だけど、始め盛り上がっても、シューって引くときがあるんです。で、その日様子見て、もうだいぶんみんな飽きてきてるよねっていうところで(BFP4・OPP4)、一味加えようかっていう感じですね。(G-270)

・(何のコーナーに食紅を加えたのか問われ)初めは本当に水遊びで、ただ移し替えるとか。虫かごの大きい、こういう水槽みたいにな虫かごってあるじゃないですか。あれを三つか四つ出したりとか。初めはバケツだったかな。バケツからたらいになって、たらいから水槽三つに変えたんですよ。で、たらいは水路の方に行ったりとか、他の所に行ってっていう感じになったときに、その水槽を三つにしといて、好きに遊んでねって、ちょうどテラス側の窓に流したりとか。ただ、どんどん水をくnder子もいたりとか。そういう子がいたんですけど、そこで水槽三つに赤、青、黄色を入れるのが最後あったんですけど。初めは 2 個にしといて「混ざっても濃いか薄いかぐらいのにしようか」って言って。多分、青と黄色だけ先出して、途中で赤を足してると思います。(G-272)

iii. 竜づくり

今回、複数の水遊びが平行して展開した中には、容器に入れた水を投げてその軌跡を竜に見立てて遊ぶ竜づくりがあった。これは保育者 G が想定しなかった遊びではあったが、並行して展開された水遊びの中でも最も盛り上がったものとなった。

前述の通り、保育者 G はジュース屋さん遊びを想定し、さまざまな大きさの容器を用意しつつ、色水を独り占めする子どもの姿を予想(BFP2・OPP2)したことから当初は色水ではなく透明な水をすくって遊ぶ活動を構想し(EFP5)、環境構成をしていた。

そのため、子どもたちも透明の水と容器で水を移し替えて遊んでいたが、ある子どもが保育室に置いてあった水遊びの本を発見し(SG19)、保育者 G にそれを見たいと伝えたことから竜づくりへの発展していく。この本は前述の通り、保育者 G が新卒保育者 X と水遊びのイメージを共有するために図書館から借りてきたものであり、子どもに見せることを意図したものではなかった。しかし、「たまたま見たいっていう子がいて」、保育者 G としても、それまでの生活の中で図書館で借りてきた本は大切に使うことを繰り返し伝え、子

どもたちもそうした取扱いができるようになっていたことから、「どうぞ、好きに見てね」と承認する。

その本には、さまざまな水遊びの実践が写真とともに掲載されていたのだが、その中に水を入れたカップを下から上に掬いあげるようにして水を放出すると、その軌跡が竜のようになるとして、竜のイラストも描かれてあった。該当ページの記載は以下の通りである。

コップの水をなげよう！

コップで水をまくと、ぴしゃっとじめんにおちるよね。

コップからとびだした水がじめんにおちるまで、どんな形になるのか、みてみよう。

水って、生きてみたいだよ。

・したをだしたへびみたい。むくむく大きくなって・・・

・①大きな白いりゅうになって、とびだした！

・②頭がくずれて、しぶきになった。

・③はしっこがしぶきになって、くずれていく。

・④かたまりがくずれて、バラバラになる。

・⑤ぜんぶしぶきになって、おちていく。

「水のふしぎあそび」佐々木伸・立花愛子、偕成社より

※下線は筆者

前年度から「エルマーの冒険」（ルース・スタイルス・ガネット著、渡辺茂男訳、福音館書店、1963）という物語に親しんでいた子どもたちは、水遊びの本に書かれた「りゅう」という言葉や竜のイラストに興味を持ち、この遊びを自ら取り入れることに繋がっていく。

つまり、保育室に置かれた水遊びの本(SG19)や前年度から親しんだ「エルマーの冒険」についての経験(SG20)が社会的助勢となり、本事例の展開を生んで行ったのである。

・前年度から持ち上がった 5 歳のクラスなんですけど、『エルマーのぼうけん』をずっと 4 歳のときから楽しんでた (SG20) クラスで、進級してちょっと他の物語を読んでたんですよ。ちょうど水遊びはそのときでした。(G-8)

・(透明のカップや水鉄砲などは) 去年の水遊びでも使ってるので、それが出てきたら、子どもたちも、水遊びが始まるみたいな形だったんですけど、泥水になったりとか、それぞれ遊んでたところから、その本(私が図書館から借りてきた本)も保育室に置いてたので(SG19)、たまたま(それを)「見たい」って言う子がいて、そこから(カップで水を投げる遊びを) やってみたいかっていう話になって、竜が作れるんだって、みたいな。「じゃあこれやってみようか」っていう。(G-70)

・図書館で借りてる本をつねに(保育室に)置いてるんです。で、(その水遊びの本は) 職員向けの本だったんですけど、部屋と一緒に並べて置いてたんですよ。それで子どもが水遊びを楽しみ始めたら、その水遊びの本を見つけて、「これも見ていいか」っていう感じで、「いいよ」っていうふうになって、見たら竜がある、みたいな形で。(G-160)

・(図書館から借りてきた本を子どもに見てもいいよと言った理由を聞かれ) もう大分、子どもたちは図書館の本の扱いができるようになってたので。前だったら(私が) 一緒に横に付いて、「じゃあ一緒に見ようね」だったんですけど、もう大事に使えるようになって、絵本も。よく読めるようになってたんで、「いいよ、どうぞ好きに見てね」っていう感じ。(G-262')

上記のようなきっかけにより、子どもたちのカップで水を投げる竜づくり (写真 4-11) が自発的に始まることとなったのだが、初めは「水を真上に投げて、自分がかかったり」、

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

「そんなにうまく投げられる子もいなかった」状態で、その日は終わることとなった。保育者 G は、子どもたちがやろうとしてもうまくいかない姿を見取っていたが、「こうやったらいいんだよ」と見本を示したり、「あれ面白かったよね、やろうよ」と直接的に誘導するのではなく、故意に失敗し「できないのなんだから」、「うまく飛ばないなあ」、「ちっちゃかったなあ」、「(水が飛ぶのが) 低かったなあ」と失敗する姿を見せたり、「どうやったらおっきい竜作れるの?」と疑問を投げかけている。そのような対応をした背景には、子どもたち自身が、大人は何でもできる存在で子どもはできない存在であるという思いを持っていて、そうした思いを払しょくしたいという保育者 G の思い(TG15)があった。そして、保育者自身が失敗することで、子ども自身が「なぜ自分は先生よりも飛ぶのだろう」と考えるきっかけになるのではないかという思い(TG15)もあった。こうした思いをもとにして、保育者の失敗を見て子どもはチャレンジするだろうという予想を立てている。このような保育者 G の思いは、その場における即興的思考というよりも、彼女自身が持つ保育観・価値観に基づくものであると言えるだろう。そして、そうした保育観が思考レベルの助勢(TG15)となり保育者の行動に影響していると言える。

こうした保育者 G が保育者が失敗して見せることで子どもの試行錯誤が生まれるのではないかという価値観や予想は、直接的な指示ではないが意図性を持った保育者 G のかわりにつながり、それによって子どもの竜づくりに対する取り組みがさらに喚起され、保育者 G に投げ方を教えたり、竜の大きさによって「じゃあそれは、妹の竜かな」というように竜を「エルマーの冒険」のストーリーに照らし合わせるなど、物語性を持つことに繋がっていった。もし、保育者 G の予想がなければ、保育者 G の指示的な行為につながり、その後の試行錯誤も生まれなかったとも考えられる。

また、保育者 G は故意に失敗して見せるだけではなく竜づくりにチャレンジする子どもの側へ行き、「上手になってきたんじゃない」、「これは何とかなの竜かなあ」、「じゃあ二番目の竜ってどれくらいだろうね」とかいうさりげない声掛けを行っている。こうした保育者と子どもの反応は、一度きりではなく相互に何度も繰り返されることで、遊びの発展をもたらしていったのだが、このような保育者 G のかわりの背景には、「(竜の) 兄弟(づくり)で高さとか水の量のこうやってバツと出る感じとかで、子どもたちの想像がまた膨らんでいったら面白いなあ」というようにエルマーの冒険の想像を膨らませたいという思い(TG14)があり、それが思考レベルの助勢としてはたらいていたと言えるだろう。



写真 4-11 カップの水による竜づくり

- ・(カップで水を投げる遊びについて) そんなにうまく投げられる子もいなかったんですよ。水を真上に投げて、自分がかかったりとかって感じだったので、また明日やろうかみたいな感じで(終わりました)。(G-106)
- ・あんまり、私、(子どもを)誘い掛けて率先していくっていうよりは、自分が失敗を見せて、「できないのなんですかなあ」とかいうのを振る感じなんですよ(TG15)。そうしたら、子どもが考えて、「こうやったらいいんだよ」って言うてくれる。無理に「今日もあれ面白かったよね。やろうよ」とは言わなくて、こそとやってる子の横に行って、「上手になってきたんじゃない」とか、「これは何とかの竜かなあ」とかいうのを振ってみたりとかいう感じで。(G-208)
- ・すごく水の投げ方とかも、わざと大人が「うまく飛ばないなあ」、「ちっちゃかったなあ」とか、「低かったなあ」とか、「どうやったらおっきい竜作れるの?」とか言うとか、「こうやるんだよ」、「ああやるんだよ」とか、すごい試行錯誤したのを教えてくれたりとかして、またそこで教え合って、どんどん(進んでいきました)。(G-100)
- ・なんか子どもたちの中に勝手に「大人は何でもできる」(って思い込み)とかあるじゃないですか。子どもは、「(自分たちは)どうせ小さいからできない」とか、なんかちょっとふてくされてるような子もいたりもするので、「考えれば誰でもできるんだよ」とか、「工夫してやるのってなんか面白いよね」とか、「失敗してももう一回次があるからやってみればいいじゃん」とかいうのは、大事にしてほしいなあと思って(TG15)、わざと(大人が)失敗する姿を見せます。(G-210)
- ・(私が)わざと小っちゃい竜にするとか。子どもよりも、ちょっとうまくできないような(保育者の)姿を見せて、「なんであなたは私(保育者)より飛ぶんだろう」っていうのを、子どもに考えさせて。「じゃあ G さんもこうやったら私みたいにできるのよ」みたいなのを子どもから引き出すみたいな。(G-158)
- ・(私は)大人なので投げても上手に(水を)投げられるんですけど、わざとポチョンッと小さく投げて「ちっちゃくなっちゃった」とかって言ったら、子どもたちから「じゃあそれは、妹の竜かな」とか出てきて、そこからまた家族(の竜づくり)に広がったりとかして。(G-212)
- ・『16 びきのりゅう』のお話を読んでたので、(物語に出てくる)お父さん、お母さん、たくさんの兄弟がいて、「じゃあ二番目の竜ってどれくらいだろうね」っていうところで、私はもう手をストップさせたら(投げるのを止めたら)、子どもたちで「じゃあ一番おっきいお兄ちゃんはこれぐらい」とか(進めていました)。(G-214)
- ・(竜の)兄弟(づくり)で、高さとか水の量のこうやってバツと出る感じとかで、子どもたちの想像がまた膨らんでいったら面白いなあっていう思いがありました(TG14)。どこまで『エルマーのぼうけん』を引っ張るかはすごく悩んでたんですけど、盛り上がりつつあるのでそれは大事にしてあげたいなあと思って、結局今年の 5 歳児のフェスタ(運動会的行事)までつながりました。(G-216)

iv. 竜づくりの発展と並行した遊びの融合

・ 竜づくりの発展

そのような子どもとの相互関連的なやりとりの中で、水の軌跡でつくる竜を物語の竜に

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

見立てる遊びにつながり、保育者 G の「(竜の) お父さんとお母さんだったら、どうやって作ればいいんだろうね」という一言がきっかけとなり、砂場の道具として使っていたバケツ(SG21)を、竜づくりのコーナーに持ち込む子どもが現れた。砂場の道具は砂場で使うというのが子どもたちの中で暗黙的なルールとして成立していたのだが、「ちょっといつも約束を破りがちな子(i児)」がそれらを持ってきた際、保育者 G は「勝手に水遊びのコーナーに砂場のものを持ってきていいの？」という周囲の思いを推察した。保育者 G としては体感的に水の量を理解してほしいという思い(TG17)があり、いろいろな大きさの容器を出していたわけであるが、「ペットボトルでそれ(量への気づき)にいかなくても(つながらなくても)、カップでバケツに何杯分入るとか思ってくれたらいいなあと思ったので、しめしめっていう(思いを持った)。」と語るように、子どもの想定外の行為であったとしても、それによりねらいの達成ができるかもしれないと予想し、その行為を肯定的に捉え、「そんなやつでやってみて、どんな竜ができるんだろう」、「このカップより、やっぱりバケツのほうが大きいよね」と受容し、むしろ興味を持つ姿を見せたのである。

それを受けた子どもたちは、「いいの？」と保育者 G の受容に驚いた様子を見せたが、バケツでの竜づくりについて「絶対おっきい竜ができるはずって(思っ)、こんな(大きな)竜ができるはずだって思ってる頭(想像)」が生まれ、C児がバケツで水を投げる際、水が遠くまで届くのではないかと想像し、「もうバーってみんな逃げて、用具の向こうぐらいまで逃げて、(バケツで竜をつくる)男の子(C児)はへへへって感じ」だったのだが、「でも投げたらそんなに飛ばなくて、足元にドバーって落ち」、「あれ、できない。おかしいなあ」という展開となった(写真 4-12)。

また、砂場のバケツによる竜づくりに触発され、子どもたちはその場にはなかった大きさの異なるペットボトルや片手鍋、大きなバケツなどを探しだし、イメージに合うような大きさの竜づくりにチャレンジする姿が現れ、保育者 G も「すごい二番が高かったんだよ」、「本当だ。ちっちゃい赤ちゃんだわ」というように子どもとともに楽しみ、また、大人は何でもできる存在で子どもはできない存在だという子どもの思いを解消したいという思い(TG18)から、保育者 G は故意に失敗して子どもの自信を高めるような対応をしてみた。こういった相互的なやりとりを通じて、並んで順番に竜づくりをするなど(写真 4-13)さまざまな竜づくりの方法を試行し、また、平坦なところではなく築山の上から水を投げ竜づくりにチャレンジするような姿(写真 4-14)も見られることとなった。

このように、バケツによる竜づくりをきっかけに、子どもたちはさまざまな竜づくりを

進めることとなるのだが、砂場のバケツを持ってくるという想定外の出来事に対しても、それによってねらいを達成できるかもしれないと予想し「しめしめ」と思った保育者 G の予想がなければ、バケツの使用を受容せず、その後の展開に至っていないと考えられる。



写真 4-12 バケツの水による竜づくり



写真 4-13 順番に水を投げて竜づくり



写真 4-14 高い所から水を投げて竜づくり

・カップだけで(竜づくりをしていたのは)一週間ぐらいかもしれないですけど、その後にちょっといつも約束を破りがちな子っているじゃないですか。その子たちが、砂場からいろんなものを持ってくる。普段は砂場で遊ぶものがなくなっちゃうので、砂場のおもちゃは砂場で泥んこする人とか、砂場で遊びたい人が優先的に使おうねってなってるんです。別に私的にはいいんですけど、子どもたちの中では、多分勝手に水遊びのコーナーに砂場の物を持ってきていいの?っていう疑問がきつとあったけど、それを破る子がいて、でもそれを私が「そんなやつでやってみて、どんな竜ができるんだろう」とかいうふうに(話に)乗ったもんだから、子どもたちが、「それいいの?」っていう感じで、いろんなもので試し始めて。ペットボトルのふたは閉めてて底を切ったものとかもあったので、それでやってみたりとか、あと、片手鍋でやってみたり、おっきいバケツ持ってきてやってみたりとか。(G-116)

・(子どもが砂場からバケツを持ってきたことに保育者 G が興味を示す言動をとった思いを聞かれ)水遊びをする中で、ペットボトルのちっちゃいのからおっきいのまで出してたんですが、「これは 2 杯分入るんだ」とか、「これは 3 杯分入るんだ」とか、水の量を体感的に感じてほしかったんですよ。別に数字は覚えてもらわなくていいし、1 リットル、2 リットルを別に知らなくていいけどって、いろんな大きさあるんだなあ(感じてほしかった)。それが、ペットボトルで感じなくても、カップでバケツに何杯分入るとか、思ってくれたらいいなあと思ったので、しめしめって(思いました)。(G-120)

・私的には(バケツを見て)しめしめで、「このカップより、やっぱりバケツのほうが大きいよね」って言ったら、子どもの頭(イメージ)では「絶対おっきい竜ができるはず」って、「こんな(大きな)竜ができるはずだ」って思ってる頭(イメージ)があって、「そんなの(大きなバケツ)で投げたら、みんなビショビショになるじゃん」みたいなことになって、もうバーってみんな逃げて、用具の向こうぐらいまで逃げて、でも男の子は「へへへっ」という感じですけど。でも投げたらそんなに飛ばなくて、足元にドバーって落ちるみたいな。で、「あれ、できない。おかしいなあ」みたい

な。(G-122)

・(子どもがバケツを持ってきたのは偶然か、竜を作ろうとしてかと聞かれ) 竜を作ろうとです。多分、私がこの前に「すごいね」って言って見ながら、『エルマーのぼうけん』のお話の中いる竜のお父さんとお母さんと、たくさん兄弟について、「お父さんとお母さんだったら、どうやって作ればいいんだろうね」とか、(私が)ひとこと言って。(子どもが)「じゃあ作ってみるね」とかいうので、入れ物を変えようというのになったんだと思います。(G-264)

・横から、「すごい二番が高かったんだよ」とか、そんな感じですね。「もう一回やってみよう」とか。「次ちょっとやってみるから貸して」とか、そうやって一緒にやって。(G-92)

・砂場のバケツとか、鍋とか、いろんなものでやりだして、でも最終的に、手にちゃんと収まる大きさに、うまく投げられるのが一番上手に弧を描くというふうに、いろいろ築山の上からやってみたりとか、テラスからやってみたりとか。(G-90)

・でもすごく水の投げ方とかも、わざと大人が「うまく飛ばないなあ」、「ちっちゃかったなあ」とか、「低かったなあ」とか、「どうやったらおっきい竜作れるの?」とか言う、「こうやるんだよ」、「ああやるんだよ」とか、すごい試行錯誤したのを教えてくれたりとかして、またそこで教え合って、どんどん。(G-100)

・入れ替わり立ち替わりで、みんなで10人ぐらい並んで、バーって水投げてる日とかあったんで。(G-226)

・(水を飛ばして遊ぶ竜づくりの際の保育者としてのかかわり方を聞かれ) そばで見てたほうですね。で、「それ面白いね」とか、「本当だ。ちっちゃい赤ちゃんだわ」とかいう感じで。(G-236)

・ ペットボトル水路装置と色水遊びの融合

また、この後、いくつかの水遊びが並行して進んでいたものが融合し遊びが展開していく状態となる。

園庭では、色水遊び、ペットボトル水路装置による遊び、容器で水を飛ばし竜に見立てる遊びなどが展開されていた。子どもたちが食紅を使った色水を混ぜ合わせるなどして遊んでいるその2、3メートル離れたところで、ペットボトル水路装置の遊びが並行して行われていた。保育者Gはこの状態を「子どもたちの中で勝手に、色水はこっち(この場所)で遊ぶものみたいな(イメージがあって)」、「(色水遊びとペットボトル水路装置は) そんな離れてないんですよ。2～3メートルの距離なのに、ここで遊ぶものみたいな(思い)があった」と捉え、「水路に色水を混ぜてほしかったんですよ。私的には。」と語っている。一方で、保育者Gは「でも(私は)子どもたちが遊びと遊びをつなげるのを面白いよねって思う人なので、全然いいよっていう感じなんですけど」というように、色水遊びとペットボトル水路装置を融合させ、色水をペットボトル水路装置に流してほしいという思いを持っていた。これは、ペットボトル水路装置が単線ではなく複線的な構造になっていて、流れる水が合流するポイントがあったため、「(ペットボトル水路装置の)途中で、こっち(の水路)からとこっち(の水路)からで混ざると、真ん中で(色が変わる)、赤と青を流したら紫になったりとか面白いじゃないですか。そんなのもやってほしくて」と、異なる色水を同時に流すと合流ポイントで混色するというのを保育者Gとしては想像し、その

様を楽しんでほしいという思い(TG16)が込められていたと言える。

そのため、子どもたちの中に暗黙的に水遊びとペットボトル水路装置は合わせて遊んではいけないという思いが生まれていた状況において、保育者 G が何気なく故意に色水を流したところ、子どもたちは「まさかの青い色水を私（保育者 G）が流す」のかと思うと同時に「あっ、使っていいんだ」という思いが生まれ、さまざまな色を流し始める姿につながり、並行した遊びが融合していったのである。

このように二つの遊びが融合した背景には、二つの遊びが並行した状態であることや、それが子どもの中の暗黙のルールが要因となっていることを読み取り、一方で、保育者 G 自らが色水を流すことで二つの遊びの融合につながるだろうという、保育者 G の子ども理解と予想が存在したからこそ、保育者 G がペットボトル水路装置に色水を故意に流す行為につながり、二つの遊びが融合していったと言える。



写真 4-15 ペットボトル水路装置と色水遊びの融合

- ・子どもたちの中で勝手に、色水はこっちで遊ぶものみたいな（イメージがあって）、でも（私は）子どもたちが遊びと遊びをつなげるのを面白いよねって思う人なので、全然いいよっていう感じなんですけど。（色水遊びとペットボトル水路装置は）そんな離れてないんですよ。2～3 メートルの距離なのに、これはここで遊ぶものみたいな（思い）があったので、水路に色水を混ぜてほしかったんですよ、私的には。（G-212'）
- ・（ペットボトル水路装置の）途中で、こっち（の水路）からとこっち（の水路）からで混ざると、真ん中で（色が変わる）、赤と青を流したら紫になったりとか面白いじゃないですか。そんなのもやってほしくて（TG16）、一色流したりとかもしました。そしたら子どもが、「あっ、使っていいんだ」という（思いが生まれました）。（G-214'）
- ・水路の方で遊んでる子たちは、上の方に付いた大きいペットボトルからシャワーみたいに水が出てくる透明の水で繰り返し遊んでたんですけど、そこに、まさかの青い色水を私が流すみたいなことをしたら、そこで色の遊びも始まったりとか。（G-216'）

・ 竜づくりと色水遊びの融合

また、色水遊びと竜づくりも融合を見せていく。保育者 G は子どもに「見て」と言われ見てみると、子どもが容器にオレンジ色の水を入れて飛ばし、保育者 G も「オレンジ色の竜がいた」と応え、色水遊びと竜づくりが融合したのである。この後子どもたちは、青い竜や赤い竜など、色のついた竜づくりに進め、何人かで並んで「いち、にの、さん」と一斉に飛ばして虹色の竜づくりにチャレンジしたり、並んで端から順番に水を飛ばして竜を作っていく姿も見られる展開となった。

色水での竜づくりは、保育者 G からの投げかけで至ったのではなく、子ども自らが発見し展開したのだが、時系列としては色水遊びとペットボトル水路装置の融合の後であるため、遊び同士が混ざり合う様子が子どもの遊びをさらに喚起し、色水での竜づくりにつながったと推察される。

保育者 G の子ども理解と予想をもとにした、意図的な、しかしさりげないかわりが、子どもたちの試行錯誤を生むとともに、並行した遊びを融合・関連させ、また、それがさらに子どもの遊びを融合させたと言えるだろう。もし保育者 G がそうしたかわりではなく、指示的なかわりをしていたとしたならば、子どもたちの試行錯誤は生まれていなかったのではなかろうか。

・子どもたちから、「見て」っていうのがあって、「何」って行ったら、「見ててよ」って言って、ジャーとかやって「オレンジの竜」とか、「本当だ。オレンジの竜がいた」とかいう感じで。(G-232)
・多分ジュース屋さんで色水をやって、そこからジュース屋さんでできたジュースのカップから、投げる感じになったんですよ。初め、小っちゃいカップでやってたので。(G-220')
・ちょうどいい大きさを探すのとか。あとそれに色を付けて、色水で、青い竜を作ろう、赤い竜を作ろうとか、あと、何人か友達でみんなで並んで、いちにのさんってやったら、虹色の竜になるとか、それは今年よく盛り上がりましたね。(G-8)
・最後のほうは、順番に竜を飛ばしたりとかいう遊びがすごく盛り上がったんですけど、みんなで違う色を作って、カップに入れて、で、いちにのさんで飛ばすときもあれば、順番に端っこのほうから上げていくみたい、噴水みたいにするとかいうのが盛り上がる。(G-240)

v. 次の活動への展開

このように「エルマーの冒険」をイメージしながら水遊びが盛り上がりを見せ展開していたが、保育者 G は、秋の遠足のことも同時に意識していた。この園では、毎年 11 月に秋の遠足を実施している(SG22)のだが、保育者 G としてはただ単に園外へ出かけるのではなく、テーマ性を持って行いたい、かつ、遠足当日だけでなく、それまでの日々でテーマ性を持った活動や園生活を展開し当日につなげていきたいという思い(TG19)を持ってい

た。ただ、前年度の遠足はこの年に行く場所と同じであり（SG23）、同時に「エルマーの冒険」をテーマにしていた（SG24）ことから、保育者 G は、今年も同じ場所で同じテーマの遠足となることに対して「つまらないなあ」という思いを抱いていた。一方で、テーマの設定に当たっては、保育者が「こじつけてはいけないし、自分だけでも（保育者だけで決めても）いけないし、やっぱり子どもも面白がってくれてて、私もそれを見て面白くて、一緒に遊んで面白くてっていうのも大事にしたい」という思いを持っていた。

そうしたテーマ設定に反映されたのが、子どもたちが行っていた色水遊びである。色水遊びによるジュース屋さんごっこでは、「まゆとかっぱ」（富安陽子文、降矢なな絵、福音館書店）、「おっきょちゃんとかっぱ」（長谷川摂子著、降矢奈々絵、福音館書店）の世界を再現するように、カップやキュウリが水遊びにも登場していたことを見取り（BFP3・OPP3）、同じようにかっぱや食べ物が出てくる「やまんば山のモッコたち」（富安陽子著、降矢奈々絵）を秋の遠足のテーマにしようと構想したのである（EFP6）。

そして、9月になると（SG25）と、秋の遠足や運動会的行事への意識（TG20）と同時に、急に活動を転換して「もうできないのつまんない」と子どもが思わないようにしたいという思い（TG21）から「これも面白いけど、もっと面白いことってあるよ」というように徐々に違う活動を入れていき、水遊びの活動は9月中旬には収束していったのである。なおこの後、ペットボトル水路装置は、水ではなく石やドングリを転がして遊んだり、築山からフラフープやボールを転がして遊ぶようなつながりを見せた。

子どもが水遊びをしたいという思いを持ち続けていたとしても、健康面への配慮や季節感も踏まえると、いつまでも水遊びを展開していることも難しい。また、園で想定しているさまざまな行事との関連も踏まえなければならない。そうしたこともあり保育者 G は、ごっこ遊びにおいて子どもたちが絵本の世界を再現しようとしているという姿を見とり、それをもとに秋の遠足のテーマ設定を進めていった。そのため、この保育者 G の子ども理解もまた、本事例における分岐点（BFP3・OPP3）に位置づけられると言える。そして、秋の遠足という行事（SG22）や前年度の場所（SG23）やテーマ（SG24）は社会的助勢としてはたらし、テーマがつながる保育をしたいという保育者 G の思い（TG19）は思考レベルの助勢として本事例の活動の構想に影響していたと言える。

・9月中旬ぐらいで、そこからもう組み体操のほうに移っちゃったので（TG20）、カップの竜づくりはこれぐらいで終わっていきました。（G-242）

・やっぱり季節は終わってく（SG25）じゃないですか。いつまでも、水でジャージャー遊べないので、ちょっとずつ（活動の）中身は入れ替えたりとか、他のものに変えていけるように仕組みではいくんですけど。（G-391）

・例えば、始めは水の量をちよつとずつ出すじゃないですか、まだ5月半ばだしみたいな。だけど、7月とか8月は、「どんどんどうぞ」という感じだけど、9月になったら、「これも面白いけど、もっと面白いことってあるよ」みたいにつなげていくと、例えば子どもたちの中で竜というテーマでずつつながってるとして、(前の活動が終わって)他の活動になっても竜ごっこはできるというか。(G-393)

・多分ここから、秋の遠足は『やまんば山のモッコたち』というお話に持っていきたいって(TG20)。(G-399)

・この絵本(やまんば山のモッコたち)に出会ったのは研修会(SG26)です。(メールによる回答)

・そう思って(秋の遠足は「やまんば山のモッコたち」という話をテーマに進めたくて)竜をイメージした水遊びが行われてたんですけど、同時進行で色のジュース屋さんのほうは、『まゆとかっぱ』とか『おっきょちゃんとかっぱ』っていう話が盛り上がってたんです(BFP3・OPP3)。で、(園庭で)キュウリも作ってて、かっぱが出てくるので、「かっぱにキュウリをあげようね」とかいう話も出てきたりとかしてたんです。で、この子たちの去年の遠足、『エルマーのぼうけん』の世界をテーマだったんですけど(SG24)、そのときと同じところに行く予定だったんです(SG23)。もう一回同じテーマで行き先も同じだとつまらないなあっていうのが、単純に私の考えとしてあって、じゃあ(エルマーの冒険とは別に)もう一つ楽しんでた、かっぱに出会うとか『やまんば山(のモッコたち)』の世界でいこうかっていうのがあったので、そのお話の中にいろんな食べ物が出てくるんですけど、お団子とかケーキとかっていうので、水遊びをちよつとずつ減らしていったって、でもシャボン玉とか泡とかはふんだんに遊べるみたいになっていう環境づくりに変えていったって、でも最後プールはあってっていうところに持っていくって。(G-401)

・なんか最初っから最後まで何かのテーマでつながってるっていうのが好きなんです。保育を作っていくときに。でもそれがこじつけではいけないし、自分だけでも(保育者だけで決めても)いけないし、やっぱり子どもも面白がってくれて、私もそれを見て面白くて、一緒に遊んで面白くなっていうのも大事にしたいので(TG19)、ちよつとずつ、「もうできないのつまんない」ってならないようには一応。(G-395)

・(水遊びをしつつ、「やまんば山のモッコたち」の世界へどのようにつなげていったのかとの問いに対して)毎日、おやつの前に絵本を読んで過ごしていました。水遊びの季節には、泥遊びや花火などの夏のプロジェクト、七夕なども楽しむ季節なので、同じシリーズの泥遊びのお話の絵本「まゆとうりんこ」や物語「やまんば山のモッコたち」のなかの星のお話の「やまんば山の夏」を楽しんでいたんで自然と子どもたちのなかではつながっていききました。(メールによる回答)

・(「やまんば山のモッコたち」をテーマにした遊びの遠足前の様子を聞かれ)その物語がとても盛り上がっていたので、遊びや生活のなかでモッコさがしやモッコ図鑑作り、物語に出てくるお店や食べ物をつくって楽しんでいました。保育者がやまんば山の地図ややまんばからの手紙などを用意すると子どもたちの想像が広がって面白かったです。(メールによる回答)

・(ペットボトル水路装置は)そこで(色水を混ぜ合わせるところ)盛り上がって、その後も水じゃなくて、石を流したりとか、バケツに水を汲んでその上に、この間スコップを2本渡してたみたい。長いスコップみたいなあるじゃないですか。その上に竹のお皿に開いてもらったやつがあるんだけど、あれを伏せておいて、金の発掘ごっこみたいになって、水を流して遊んでましたけど。今2月からまた砂場遊びが盛り上がって、そこで。(G-383)

・いまだにあっちこっちでつないでる感じですね。ドングリの転がすのとかも、秋も楽しんで。(G-385)

⑦ 本事例の考察

i. 保育者Gの「活動構想」

本事例は、保育者Gの過去の実践経験が幾重にも重なるとともに、子どもの興味・関心を捉えながらさまざまな活動が並行・融合して活動が展開された事例である。子どもの背の高さ以上の立体的な木枠にペットボトルでつくったパイプを取り付け水を流して遊ぶという活動や、容器に色水を入れて飛ばしさまざまな竜づくりにチャレンジするといった活動からは、子どもの探究的な姿を垣間見ることができる。

保育者 G の活動構想をまとめると以下のようになる。

表 4-9 保育者 G の事例における「活動構想」

	等至点	「活動構想」の内容	活動イメージが生ずる種類	社会的助勢等	保育者の思考等
1	EFP1	竹皿を使った水遊び	生成	・ 研修参加 ・ 簡単なペットボトル水路を作って遊ぶ実践	・ やってみたい
2	EFP2	ペットボトルを使った水路づくり（前年度）	生成	・ 木枠の存在 ・ 上司からの作り方のアドバイス ・ 牛乳パック水路の実践経験	・ 保育者としての悔しさ ・ やってみたいイメージ
3	EFP3	ペットボトルを使った水路作り	生成	・ 今年も水路遊びをしたいという子どもの意見	・ 今年もやってみたい
4	EFP4	多様な環境を構成した水遊び	修正	・ 疾病のためにプールに入れない A 児の存在 ・ 保育所の自己評価 ・ 研修受講	・ A 児が飽きずに遊べる環境構成をしたい ・ 室内での水遊び等への課題意識 ・ 園庭での遊び環境の課題意識 ・ 実体験として量を理解してほしい
5	EFP5	透明容器で水を移し替える水遊び	修正	・ 前年度にジュース屋さんで盛り上がった子どもの姿 ・ 色水を独り占めする子どもの姿	・ 水の移し替えに色水を加えたらジュース屋さんにつながるだろう ・ 色水ではなくまずは水から始めた方がいいだろう
6	EFP6	絵本をテーマにした活動	転換	・ 研修参加 ・ 秋の遠足の予定 ・ 前年度の遠足 ・ 絵本の世界を再現している子どもの姿	・ 前年度と同じテーマの遠足になるとつまらない ・ 子どもの興味に基づいたテーマ設定が必要

保育者 G は自身の経験や研修等から活動の着想を受けながら「活動構想」していた。そうした構想においては保育者としてのねらいを持ちながら、子どもの姿とのズレを捉えて、活動を意図的に修正したり、またその一方で子どもの着想や意見を生かそうとしている。

このような行動の背景には、保育者 G の子ども理解の存在が不可欠である。保育者として活動に取り組む子どもの行為を理解しようとするとともに、これまでの経験も含めて子どもの姿を予想している。こうした子ども理解や子どもの姿の予想は次の「活動構想」を行ううえでの基盤となっており、本事例においてもこれらは分岐点であり、必須通過点として位置づけられる。

また本事例ではさまざまな活動が並行して展開されていた。これは他の事例には見られなかった特徴でもある。保育者としてさまざまに展開する活動を理解・把握しながら進め

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

ていることが分かる。そして、保育者として想定外の子どもの行為を生かそうとする姿勢や保育者の価値観が「活動構想」に影響を与えていた面が多く、その特徴について以下の通り整理したい。

ii. 過去の実践から昇華する実践知

ペットボトル水路装置を作って遊ぶという実践は、保育者 G の A 幼稚園勤務時の実践（保育者 2 年目）に起点を発していたことが分かった。そしてその事例は、学生時代の講義資料の実践を真似た牛乳パックで水路をつくるといったものであった。そのときは、牛乳パックが水でふやけてうまくいかなかったが、この経験が次に勤務する B 保育園での水遊び（保育者 8 年目）につながり、さらにそこでの経験が D 保育園での実践（保育者 10 年目）につながっていたことが明らかになった。しかも、次の実践に生かす際には、過去の実践をそのまま当てはめるだけではなく、保育者の省察に基づき、過去のうまくいかなかった部分（牛乳パックだとふやける）やねらいと子どもとの間にあるズレ（水の流れる様子を理解していない）を克服しようと経験を参照したり、研修でみた実践例を自身の実践と融合させようとしたりするなどアレンジを加えていた。

砂上ら¹²⁸⁾は、実践的知能が保育者の思考や行動と結びついて即興的に具現化される場合の保育者の専門的知識や方略や推理を「実践知」と呼んでいるが、保育者 G の過去のさまざまな水路作りの経験は、保育者の省察に基づいて、その後即興的に実践に具現化されたわけであり、これらは「実践知」として位置づけられると言えるだろう。また、吉村ら²⁹⁾は「問題の原因を追究する省察が、過去の事実に立脚した今後の実践構想をより具体的にする」と述べていることを踏まえると、実践への省察があるからこそ過去の経験は実践知として成立し、その後の実践において参照したりアレンジしたりしながら、目の前の子どもに合わせ発展させていくと言えるのではないだろうか。

つまり、保育者 G の過去の保育実践はその後の保育者 G 自身による省察や経験を踏まえながら、その場の状況において即興的に具現化できる実践知として昇華し、「活動構想」に寄与していたと言えるように思われる。

iii. 展開から隆起する活動

・ 偶然性を受容する姿勢

水の軌跡を竜に見立てる遊びは保育者 G が構想していた活動ではなく、保育の展開の中で隆起してきたものであり、かつ、そうした意図していなかった活動が躍動感ある活動として展開されていったことは、本事例における第二の特徴として挙げられる。

もともと保育者 G は、疾病のためにプール遊びができない A 児が楽しめるようにといくつもの遊び環境を構成していたが、メインの活動として想定していたのは、木枠を利用したペットボトル水路装置であった。しかし、「エルマーの冒険」に親しんでいた子どもたちが、偶然に水遊びの本の中に容器による竜づくりを見つけ、また、ある子どもが偶然に砂場のバケツを持ち込み、水の軌跡で竜づくりが発展していった。この遊びそのものは、保育者 G はまったく想定していなかったが、「エルマーの冒険」にでてくるさまざまな竜をさまざまな容器や投げ方で再現しようと試行錯誤したり、色水で竜づくりを行うほか、複数の子どもが列になって一斉に投げたり順番に投げたりと協同的な遊びに発展し、ペットボトル水路装置以上に盛り上がりを見せたのである。

このようなもとなったのは偶然の出来事であったが、偶然性について中坪ら¹²⁶⁾は、幼児同士の協同遊びを育む保育者の実践的思考の研究において、幼児の協同遊びは必ずしも保育者の予想通りに展開するわけではなく、保育者は幼児の協同遊びを促すとき、遊びの偶然性を意識しながらかわり、幼児同士が自立的に遊びを発展することができる環境構成や空間保障について、瞬時の状況判断と援助を行うと述べている。本事例からも、子どもの主体性・自立性を大切にしようという思いを持ちながら偶然性を受容し、瞬時の状況判断と援助を行う保育者の姿勢が、子どもの遊びを発展させ意図していなかった活動が隆起した一つの要因と言えるだろう。

・ 想定外による遊びの喚起

偶然性の他にも、意図していなかった活動が隆起し発展した背景には、子どもにとって想定外の出来事といった視点も挙げられるのではないだろうか。つまり、水遊びの本に出会うまで、子どもたちにとって容器は液体やモノを入れるためのものではあったが、容器に入れた水を投げるものではなかったはずである。また、砂場のバケツを砂場以外の場所へ持ち出すことは子どもたちの中での暗黙のルールから外れることであり、想定外の出来事だったと言えるだろう。同じように、保育者 G がペットボトル水路装置に色水を流した行動も、暗黙のルールから逸脱するものであったため、子どもたちに「あ、使っていいんだ」という思いを生んだ。

松井は「物に定められた標準的な用途から逸脱した非典型的・非日常的な使い方」を「想定外の使い方」と定義し²⁰⁷⁾、想定外の使い方による子どもの遊びの展開により、本来の想定との「ずれ」が生じ、視覚的刺激となって遊びが浮き彫りになるとともに、おもしろさや遊びの発展、ものとかかわる経験、相互作用のきっかけが生まれると指摘している。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

また、年齢とともに、想定外の使い方が子どもたちのあいだで共有され、遊びの発展につながるとしている²⁰⁸⁾。保育者 G の事例においても、砂場のバケツを砂場以外へ持ち出すことや、ペットボトル水路装置へ色水を流すと言う行為が、いつもとは違う新規なズレとして刺激を与え、子どもたちの興味や関心を喚起し、そして子ども同士での共有につながり、保育者が想定していた活動を越える発展につながっていったと言える。

こうした視点で考えると、並行していた遊びが融合することや、子どもが何かを発見すること、何かに出会うことは、子どもの中にそれまでとは違う新規性が生まれ、刺激となって遊びを喚起していくと言えるだろう。

・ 子どもとの相互作用過程としての活動展開

本事例では、保育者の想定しなかった活動が隆起し、想定した活動以上に盛り上がった姿が見えてきたが、その背景には、子どもたちが「エルマーの冒険」に興味を持っていたということがあるのはもちろんではあるが、保育者 G が子どもの偶然性を大切にしつつ、また、当初想定していた活動（ペットボトル水路装置）と子どもの姿との間のズレを感じつつも、子どもの興味・関心を捉えてそれに基づいた遊びが展開できるよう、子どもの活動を受容したり柔軟に関わっていった保育者 G の姿勢があると言える。つまり、保育者が強引に誘導したわけでもなく、子どもだけで進行了わけでもなく、保育者 G と子どもとの相互のやりとりを重ねながら展開されたことが分かる。

佐々木は、小学校以降の教育実践における教師の思考について、学級集団や児童生徒に対する働きかけは授業場面においては「ズレや想定外対応の修正」であるのに対して、日常的な教育実践においては「授業構想のような明示的な枠組み」がないために、文脈依存的な教師と児童生徒の相互作用過程であると述べている¹⁵⁸⁾。これを保育に当てはめてみた場合、保育は授業構造のような明示的な枠組みが非常に緩やかであるため、「ズレや想定外対応の修正」といったかわりよりも、文脈依存的な保育者と子どもの相互作用過程として保育を展開していく面が強くなると言えるのではないか。

実際に中坪らは、保育者がその場の状況や幼児の言動を見極めながら、幼児同士が自立的に遊びを発展することができる環境構成や空間保障について瞬時の状況判断と援助を行うと指摘しており¹²⁶⁾、文脈に依存する保育者と子どもとの相互作用によって活動が構想されることを示唆していると言えるだろう。また、鹿嶋¹⁴⁵⁾も自由遊びにおける保育者の指導に関する分析において、遊びは保育者の指導上のねらいと子どもの活動とが相互作用して生じる活動であり、子どもの興味やその場の状況によって変化し得ると述べている。

このようにして子どもとの相互作用的ななかかわりの中で活動が展開され、子ども理解を深めることで新たな「活動構想」につながっていくと言えるだろう。

こうした点を考えると、保育者 G は当初ペットボトル水路装置をメインの活動としていたにもかかわらず、子どもとの相互作用の中で、子どもの偶然性を見とり、子どもが興味を持ち展開し始めた竜づくりを受容し、それがさらに発展されるようななかかわりを進めていったと考えられる。

iv. 次の活動を構想しながら関わる保育者の姿

本事例の第三の特徴として、活動を展開しながらも保育者は次の活動を構想し、環境やなかかわりを変化させていった点が挙げられる。保育者 G は、子どもたちが色水遊びの中で絵本の世界を再現していることを見取り、秋の遠足につなげていこうと構想し、初秋の到来により水遊びの回数を減らしていく中で、秋の遠足のテーマにつながるような環境構成を徐々に進めていった。

保育は小学校以降の教育のように単元で区切られているわけではなく、子どもの興味・関心に基づき環境を通した間接的教育が行われるからこそ、ゆるやかな連続性のもとに展開される必要がある。スイッチを入れたり切ったりするように、クラスの子どもの興味や関心のある日を境に一斉に切り替えられるわけではない。そのため、保育者 G は、子どもの興味・関心が保育者によって急激に舵取りされることのないよう、ゆるやかに誘導しようと展開を図っていたのである。

そうした展開を可能にしたのは、子どもの興味・関心を大切にしようとする保育者 G の姿勢と保育者 G の子ども理解と言えるのではなかろうか。

v. 活動の複線的展開と活動の融合による発展

保育者 G が語った実践は、色水遊び、ペットボトル水路装置遊び、カップによる竜づくりが相互に関連し合いながら融合し発展した事例であった。このような実践が生まれた背景として、保育者 G が所属する S 保育園では、同年齢の子どもたちに同じことを、同じ方法で行う一斉保育ではなく、子ども自身の興味・関心に応じて遊びを選択する保育スタイルを重視していた。そのため、子どもが多様な遊びの中から興味のある遊びを選択・展開できるよう保育者 G は園庭に多様な遊びを用意していた。具体的には、ペットボトル水路装置や色水遊び、カップやペットボトルの他、水鉄砲、泡遊び、シャボン玉、泥遊びなどである。

子どもが自身の興味・関心に基づいた遊びに取り組む状況においても、他の遊びや他者

が遊ぶ姿が視界に入り込むことで、それらから刺激を受けたり、子ども自身が遊びを融合せ、発展させる展開につながったと言えるだろう。

vi. 「活動構想」に影響する価値観の存在

最後に、保育者 G の価値観の存在についてである。保育者 G の語りから、「活動構想」や展開におけるさまざまな思いを知ることができたが、それには眼前の子どもや状況をどう捉えるかといった近視的な思いだけでなく、保育観・子ども観といった価値観やそれに基づく思いから子どもと接していたことが見えてきた。

つまり、保育者 G が語った「大人は何でもできる存在で子どもはできない存在だ」という思いを解消したい」という思いは、複数回語られたことから、その場で思いついたといったものではなく、保育者 G の思考や行動に影響を及ぼすような価値観として捉えられる。保育者 G はそうした価値観から、大人が失敗することで「子どもだからできない」という子どもの思いを解消したりチャレンジを引き出し自信につながっていくと考え、故意に失敗して見せ「どうやったら大きい竜作れるの？」と尋ねるなどの言動に繋がっていたと言えるだろう。このような言動は、「エルマーの冒険」のイメージを膨らませるとともに子どもの試行錯誤を生み、その後のさまざまな展開につながっていったのである。

他にも保育者 G は「最初から最後まで何かのテーマでつながってるっていうのが好きなんですよ。」と語るように、テーマ性を持って展開したいという保育観を持っていた。だからこそ、前年度と同じ場所で同じテーマの遠足では「つまらない」と感じ、違うテーマ設定をしようという構想につながっていったことが分かる。また、テーマ性を求める一方で、それが「こじつけではいけないし、自分だけでもいけないし、やっぱり子どもも面白がってくれてて、私もそれを見て面白くて、一緒に遊んで面白くなってっていうのも大事にしたい」という価値観もあり、徐々に活動や環境を変えていくという言動に繋がっていたのが読み取れる。

佐藤ら¹²⁵⁾は教師（小学校）の実践的思考様式に関する研究において、教師の熟達は、その根底において授業観や学習観として概括される信念に支えられていると述べているが、これは小学校以降の教師に限らず、保育者にも共通する部分と言えよう。実際に梶田ら¹⁴⁴⁾は、保育者はその信念に基づいて子どもの事例や状況に応じてどの指導方法を用いるかを決定していると述べ、鹿嶋¹⁴⁵⁾も保育観が指導上のねらいに関連することを指摘し、また上田¹³¹⁾も保育観と保育行為は密接に結びついていると述べている。

このように、「活動構想」過程において、保育者としての価値観や保育観が影響している

と言え、どのような価値観、保育観を持つかによって、そのあり方に違いが生ずることが分かる。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

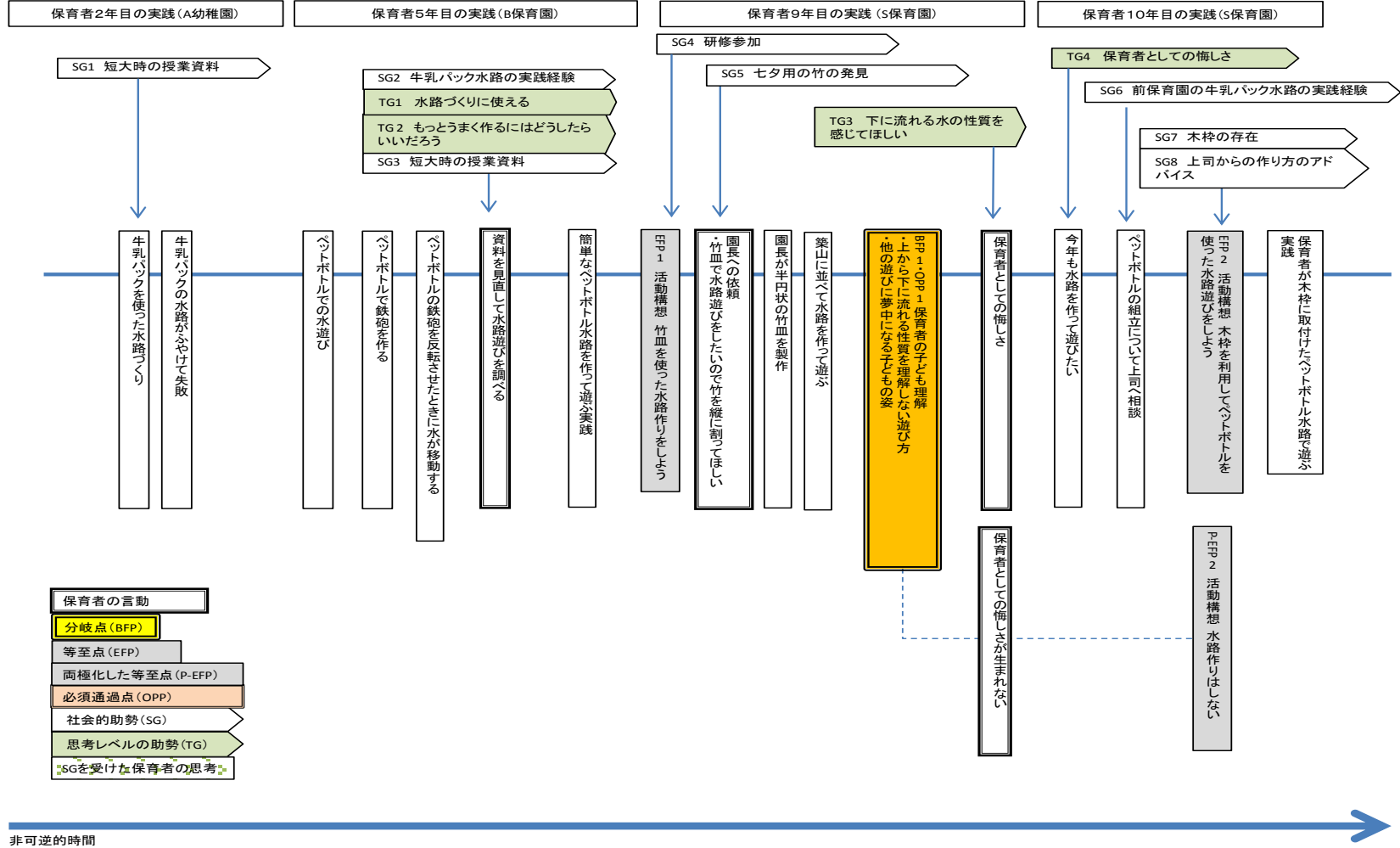


図 4-7a 保育者 G の実践事例 (TEM 図)

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

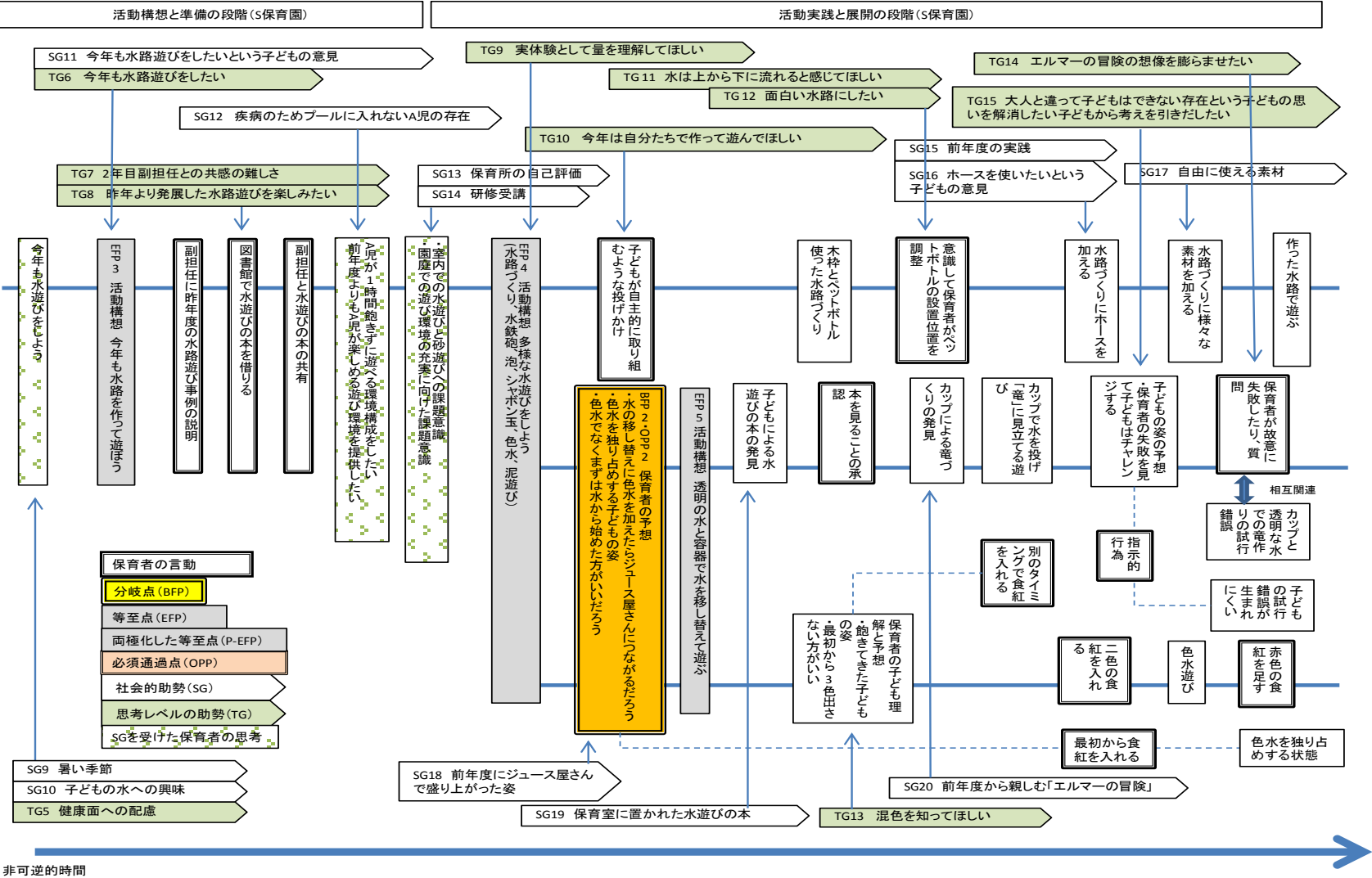


図 4-7b 保育者 G の実践事例 (TEM 図)

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

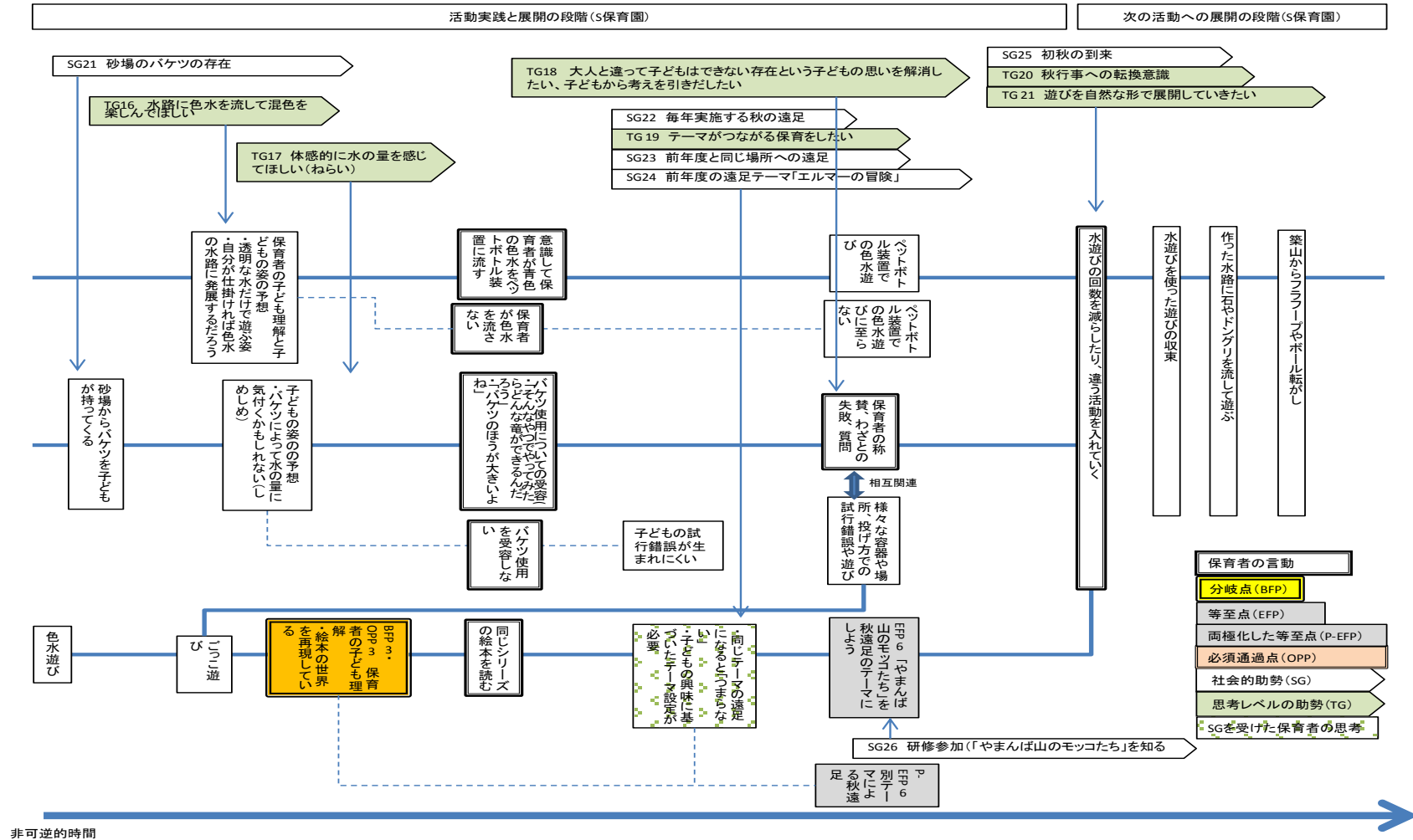


図 4-7c 保育者 G の実践事例 (TEM 図)

4. 本章のまとめ

本章では、具体の保育事例に対して保育者がどのように当該活動を構想し、また展開したのかといったことを、7名の半構造化面接から明らかにしようとした。

各保育者には、実施した水遊びについて尋ね、その「活動構想」や展開について得られた語りを TEM を用いて分析した。その結果、水遊びと言ってもそのあり方は多様であるとともに、「活動構想」に至った過程や展開もさまざまであった。

保育者 A は、研修で経験した活動から着想を得て絵具を使った遊びを構想し、絵具での遊び、色水遊びを経た後、当初の予定にはなかった製氷づくりに移行して、融ける色水での描画活動へと展開した事例を語った。本事例では、学童期の経験など自身の生活経験が「活動構想」の際に影響していたこと、ねらいを持つことによって「活動構想」を確かなものにしたり、また、ねらいと子どもの姿とのズレを感じ、活動を修正しようとしたりしていたことがその特徴として挙げられる。また、子どもの興味・関心を捉え、その延長線上に保育を組み立てようとする保育者の思いや姿勢が「活動構想」に大きな影響を与えていたことが分かった。

保育者 B は、前年度も行ったという経験を繰り返すように三原色の色水遊びを構想し、実践・展開を図った事例を語った。保育者が当初構想した活動は、子どもの自発的な遊びや保育者との相互作用的な関係によりジュース屋さんごっこへ発展し、当初構想した活動に固執するのではなく、子どもとの相互作用の中で保育が展開した様子が見えてきた。本事例では、季節や天候の移り変わりとそれを保育に取り入れようとする保育者の姿勢、前年度の保育実践の経験及びその反省を生かそうとする姿、子どもの姿からねらいを設定しようとする保育者の視点、子どもの姿を捉えて環境を構成し直そうとする保育者の姿勢、ねらいを持ちそれに応じたかかわりをとろうとする保育者の姿勢といったことがその特徴として挙げられる。

保育者 C は、子どもの課題を克服しようとボディペインティングを構想し、10 年ほど前から毎年実施しているスライムづくりへと展開していった事例を語った。このボディペインティングは研修で経験した活動の真似が起点となっていた。保育者 C は活動を構想するプロセスにおいて、保育者は子どもを理解しねらいを持って、また、自身の経験や環境を活かす視点、物的・時間的制約を視野に入れながら総合的に判断し、活動を構想しているということが見えてきた。そして、さまざまな影響を受けた総合的な判断が活動の展開となり、いくつもの分岐を乗り越えてひとつの実践につながっていくことが分かった。

第4章 保育事例に基づいた「活動構想」の過程

保育者 D は、前年度に行なった実践を想起し、同内容の活動（和紙と絵具と使ったにじみ絵）を実施した事例を語った。この活動は保育雑誌に掲載された活動事例であり、保育雑誌が活動の参照材料として機能していることが分かる。また、毎月、壁面製作を行うという園内慣習や、園内にある保育材料の影響を受けていた。なお、保育者 D が語った事例は、構想した活動内容が修正されたり変化して展開することではなく、当初の予定通りの活動となっていることは特筆すべきであろう。

保育者 E は、シャボン玉の歌を歌ううちに即興的にシャボン玉をジェスチャーで膨らませる遊びが始まり、保育者 E が実際のシャボン玉遊びをさせてあげたいと構想し実践につなげた事例を語った。保育者 E は子ども理解や子どもの姿を予想することによって、保育者としてのねらいや願いをもち、「活動構想」につなげていた。その他にも、過去の保育経験や保育材料の存在、ワクワクドキドキが一番大事といった保育者 E の価値観とそこから形成される保育スタイルなどが「活動構想」に大きく影響していたことが分かった。

保育者 F は、本事例は、所長が用意したシャボン玉セットを使ってのシャボン玉遊びについて語った。保育者 F は所長の意図や保育材料を所与条件として「活動構想」するとともに、自身の子育て経験や価値観の影響を受け、また、子どもの姿の予想や時間的見通しから、遊びが発展しやすいような環境や導入の工夫をしていたことが分かった。

保育者 G は、過去の実践経験が幾重にも重なりつつ、子どもの興味・関心を捉えながらさまざまな活動が並行・融合して活動が展開された水遊びの事例を語った。書籍や自身の実践経験からの活動の着想を得るとともに、保育者としてのねらいと子どもの姿とのズレを捉えて、活動を意図的に修正したり、またその一方で自身の価値観の影響を受けながら子どもの着想や意見を生かそうとしていた。また、本事例ではいくつもの活動が並行して展開され、保育者としてさまざまに展開する活動を理解・把握しながら進めていることが分かった。

このように、7 名が語った事例はいずれも異なる水遊びであり、また異なる展開であった。その「活動構想」のきっかけとしては、研修で経験した活動を真似てみたり、前年度の活動の踏襲や、保育雑誌を参考にしたもの、園にあった保育材料から着想したものなど様々であった。そして、いずれの「活動構想」も保育者の子ども理解や子どもの姿を予想する行為が、活動の構想や展開における分岐点であり必須通過点であると言える。眼前の子どもを理解し、また活動の際に子どもがどのように行動するか予想することによって、「活動構想」の内容が変わるのである。反対に、そうした子ども理解や子どもの姿の予想

がないままに活動を構想し実施した場合、子どもの興味・関心から離れ、保育者の一方的な展開になることが十分に予想されると言えよう。

なお、TEM 図の作成の際、等至点への影響として位置づけられたのは社会的助勢と思考レベルの助勢であり、社会的方向付け（SD）は見られなかった。社会的方向付けは、等至点に向かうことを妨げる力を意味するが、研修からの学びや書籍からの学びといった社会的助勢が存在しないことが、社会的方向付けの働きをするとも言えよう。また、思考レベルの助勢を設定したことにより、「活動構想」の過程における保育者としての葛藤や揺らぎを表すことができたのではなかろうか。

次章では、7名の面接内容の分析から、「活動構想」の径路の類型化を図っていくこととする。

第5章 「活動構想」の径路の類型化

1. はじめに

前章では、7名の保育者への半構造化面接において語られた内容を TEM 図として作成し、それぞれの具体的な保育事例に基づいた「活動構想」の過程を明らかにしようとした。その結果、保育者の子ども理解や子どもの姿の予想を「活動構想」の分岐点や必須通過点としながら、「活動構想」が行われている様子が見えてきた。

本章では、前章で示した7名の TEM 図から「活動構想」の径路の類型を見出していきたい。

なお本章は、拙論²⁰⁹⁾を基にしながら論考していくこととする。

2. 目的と方法

(1) 目的

先述のとおり、前章では7名の「活動構想」の過程を TEM 図に表し、さまざまな影響を受けて進む様子を明らかにしたが、それぞれの分析に留まっているため類型化を図り、「活動構想」のあり方を検討する。また、前章では、「活動構想」の過程において保育者の価値観が影響していることが見出され、その影響する様を示すことは、保育者が実践的に「活動構想」を行ううえでの一助となるように思われる。

そこで本章では、7名の保育者の「活動構想」の過程から、保育者の価値観の影響も含めた形で「活動構想」の径路の類型化を図ることを目的とする。

(2) 方法

前章において分析方法として採用した TEM は複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : 以下「TEA」という) の一部であり、TEA は、TEM と歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting : 以下「HIS」という)、発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis : 以下「TLMG」という) を統合・統括する考え方である²¹⁰⁾。HIS とは研究者が興味をもった等至点的なイベントを実際に経験している実在の人を招いて話を聞くという手続きのことであり、今回の7名の対象者は、活動を構想したという等至点を経験している。また、TLMG は、文化的な記号を取り入れて変容するシステムとしての人間の動的なメカニズムを捉える理論であり、第一層はアクティビティが発生する個人活動レベル、第二層はサインが発生する記号レベル、第三層はビリーフが発生

する信念・価値レベルという 3 つの層によって記述され²¹¹⁾、行動と価値・信念の様相を促進的記号の絡み合いによって理解しようとする質的分析手法である。

本章では「活動構想」の背景にある保育者の価値観や信念にも焦点を当てていくために、価値観と日常行為とを結び付け変容していく、何らかの影響を与える中間層を設定した理論モデルである TLMG を含んだ TEA をその分析手法として選択する。世の中には人工的に作られた記号や自然状態の記号などさまざまな記号があるが、TLMG ではそれらのうち、人を動かす（人に影響を行使する）機能を持った記号を促進的記号²¹²⁾として位置づける。つまり、物事や事象そのものは意味を持つものではなく、受け取る側がどのようにそれを意味づけるかによって記号となり、それがその人の行動や価値観や信念の変容と維持につながるのが促進的記号とされる。これを「活動構想」の視点で見ると、保育者としての価値観・信念と活動の選択の間に何らかの促進的記号が介在しており、それこそが「活動構想」するうえでの手がかりとなるものであると考え分析していくこととする。

（３） 分析手順

前章では、HIS によって行われた保育者への半構造化面接によって得られた各事例について TEM 図を作成したわけであるが、それに基づいて TLMG を作成する。

前章で作成した 7 名の保育者の TEM 図で見られた社会的助勢などを集め、KJ 法によって類似の出来事、保育者の価値等をカテゴリー化し、それらを表すラベルを付けて整理した。そして各事例において保育者が辿った「活動構想」の過程に当てはまるよう抽出されたラベルを用いて TLMG の構造となる、第一層（個人活動レベル）、第二層（記号レベル）、第三層（信念・価値レベル）の三層に配置し、各ラベルの関係性を表して、全事例を踏まえた TLMG を作成した。

なお、社会助勢等のカテゴリー化、TLMG の作成については、筆者と保育所管理職 1 名で逐一精査を行った。

3. 結果

（１） 語られた事例の概要

前章で取り扱った 7 名の保育者によって語られた事例の概要を表 5-1 に示す。いずれの事例も「この夏、どんな水遊びをしましたか？」という問いに対して、保育者が自らの実践を想起し語ったものである。

第5章 「活動構想」の径路の類型化

表 5-1 7名によって語られた事例

	対象者	語られた事例の概要
1	保育者 A	保育者 A が研修に参加したことで、色への関心を深める活動ができていなかったという反省が生じ、三原色の絵具を指で混ぜ合わせる活動とともに T シャツへの色付けを構想し、導入を図った。しかし、子どもが氷に興味を持ったことから、色水の製氷へと活動が移り、融けた色水での描画活動へと展開し、描画作品をお神輿に貼り付けたり、ドキュメンテーションの台紙にした事例。
2	保育者 B	初夏の到来を受けて、外遊びの一つとして前年度も実施した色水遊びを構想し実施。保育者 B は並行して行われていた段ボールハウスでの遊びを視野に入れ、ジュース屋さんごっこへと展開することを期待し子どもと関わった事例。
3	保育者 C	自身の中で毎年スライム遊びを行うことが定番となっていた保育者 C が、泥や砂などで汚れることが嫌いな子どもへの対応から、プール活動の前の時間帯でボディペインティングとスライム遊びを構想し実施した事例。
4	保育者 D	毎月壁面製作を行うことになっていたが運動会に向けた活動で製作活動ができていない意識を持っていた保育者 D が、前年度行ったにじみ絵でのアジサイづくりを構想し実施した事例。なお、前年度行ったにじみ絵の活動については、保育雑誌に掲載されていたものを参考にしていた。
5	保育者 E	自身の中で、7 月には「シャボン玉のうた」を歌うことが定番になっていた保育者 F が、倉庫でシャボン玉を見つけシャボン玉の実施を構想し、シャボン玉の歌の活動とシャボン玉で遊んだ実践事例。保育者 E の演技的な保育スタイルが影響し活動が発展していった。
6	保育者 F	所長からシャボン玉セットを購入したことを告げられた保育者 F がシャボン玉遊びを構想するとともに、保育雑誌や同僚の実践を参考にして、購入された吹き棒だけでなくハンガーやペットボトルでもシャボン玉遊びができるよう構想し、実践した事例。
7	保育者 G	立体的な木枠にペットボトルでつくったパイプを複数取り付け、色水を流して混色する様を楽しんだり、カップに色水を入れて飛ばし、その軌跡を小ささまざまな竜に見立てて遊ぶといった活動事例。過去の保育実践の失敗体験が「活動構想」に影響を及ぼすとともに、子どもの言動や想定外の行為から構想していた活動を柔軟に修正し展開した事例。

(2) 共通する TLMG の作成

① ラベルの作成

前章において 7 名の保育者が語った事例についてそれぞれ TEM 図を作成したが、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想が、「活動構想」における分岐点及び必須通過点として位置づけられた。

そして、7 名の TEM 図より抽出した社会的助勢などを KJ 法によってカテゴリー化したところ、価値観・信念のラベル、社会的助勢のラベル、「活動構想」における保育者の実践的な思考のラベルに分類することができた。なお、表中の例については保育者の具体の語

りをそのまま記載している他、語りが長いものについては要約して表記している。

i 価値観・信念

保育者の語りからは、単なるその場限りの発言ではなく保育者として持つ価値観や信念に裏付けされていると思われる発言が確認できた。こうした発言をカテゴリー化したものを価値観・信念のラベルとして位置づける（表 5-2）。

表 5-2 価値観・信念のラベル

ラベル	説明	例
楽しさの希求	活動において楽しいと感じられることを重視する。保育者自身も楽しむことを含む。	・「ワクワクドキドキが一番子どもたちに大事なかなとは思ってるんです。」（保育者 E） ・「やっぱり子どもも面白がってくれて、私もそれを見て面白くて、一緒に遊んで面白くてっていうのも大事にしたい」（保育者 G）
探究的な存在としての子ども観	子どもを探究的な存在であると見るとともに、探究的な姿に価値を置く。	・「子どもって一つの遊びをしても、自分でどんどん考えて『じゃあこれはどうなんかな』とかって発展させていく探究心や疑問とか、そういうのすごい試してみたくなると思う」（保育者 F）
子どもの主体性の尊重	子どもを主体的な存在とみるとともに、子どもの主体的な姿に価値を置く。	・作品の処分について一方的に決めず子どもに複数回にわたって同意を求める（保育者 A） ・「大人は何でもできる存在で子どもはできない存在」という思いを払しょくしたい」（保育者 G）
必要な経験保障	保育には多様で必要な経験が必要でそれを叶えたいとする価値観・信念	・自分の力でできたという思いを経験させてあげたい（保育者 E） ・小学校への就学を意識し、実体験として量について感じてほしい（保育者 G）
子どもの発達促進	保育を通じて子どもの発達や成長課題の克服を図りたいとする価値観・信念	・水への抵抗感を和らげたい（保育者 C） ・長い歌詞を覚えてほしい（保育者 E）
好みの保育スタイル	実践の中で形成された自分流の子どもへのアプローチのあり方を志向する。	・問いかける形での導入スタイル（保育者 F） ・連続性のある活動が好き（保育者 G）

ii 社会的助勢

保育者は、さまざまな事柄を見取ったり参照したりしながら、また、それらの影響を受けて「活動構想」を行っており、これらを「活動構想」に影響を与える社会的助勢としてカテゴリー化した。社会的助勢とは、TEM の理論を構成する基本概念の一つであり、何かを選択する際に働く外的な等至点に向かうことを助ける力²¹³⁾のことで、本章では「活動構想」に寄与するものとして位置づけた（表 5-3）。

表 5-3 社会的助勢のラベル

大ラベル	小ラベル	説明	例
学びから得る活動情報	研修	研修で得る活動に関連する情報	・「この活動については、研修が本当に何より一番大きい経験ですね。」（保育者 A） ・「スライムで遊ぼうみたいなことを研修でしたときに、スライム作れるんやって思って。」（保育者 B）
	書籍	保育雑誌や書籍で得る活動	・「（保育雑誌は製作活動の際など）結構参考にやっぱりさせてもらうことが多いので。」（保育者 D）

第5章 「活動構想」の径路の類型化

大ラベル	小ラベル	説明	例
		に関連する情報	・「それは本（保育雑誌）にも載ってたのを参考にしたんですけど。」（保育者 F）
	他者実践	他の保育者の実践	・同僚の製氷皿を使った実践を思い出し、製氷皿を使った活動を構想（保育者 A） ・同僚のシャボン玉遊びの実践を参考に「活動構想」（保育者 F）
他者の意見・視点	上司・同僚の意見	活動に関連する上司や同僚からの意見、アドバイス	・「氷（製氷活動）にたどり着いたのは園長先生の一言だったんです。」（保育者 A） ・同僚との相談の結果、ボディペインティングをクラスごとに実施する「活動構想」（保育者 C）
	保育の評価	園としての自己評価や外部者からの保育への評価	・園としての自己評価からの振り返り（保育者 G） ・園への来訪者からの指摘、アドバイスによる振り返り（保育者 G）
子どもの状況	子どもの発言	保育実践における子どもの発言	・製作した描画作品を神輿に貼りたいという子どもの発言を生かす（保育者 A） ・前年度にやった水路づくりの遊びがしたいという子どもの発言を生かす（保育者 G）
	子どもの行動	保育実践における子どもの行動	・シャボン玉のジェスチャー遊びを子どもが毎日楽しむ姿を見て、シャボン玉遊びを構想（保育者 E） ・シャボン玉液をこぼして泣く子どもの姿などを見てシャボン玉活動の継続を構想（保育者 E）
	クラスの状況	集団としてのクラスの傾向や状況	・クラスの子どもたちは乱雑な状態の方が躊躇せずに遊べるだろうと予想し「活動構想」（保育者 C） ・「すごい欲張り屋さんが多い」「全部独り占めしたいって子が多い」という見取りから、徐々に展開を図る「活動構想」（保育者 G）
出来事	出来事	保育実践において生じるさまざまな出来事	・色水で作った氷が融け落ちる様子を見て「活動構想」の着想を得る（保育者 A） ・班での描画作品に生まれた違いを見て「活動構想」の着想を得る（保育者 A）
活動の状況	過去の活動状況	それまでの活動の経過や歴史的な流れ	・前年度の遠足内容を考慮した「活動構想」（保育者 G） ・過去の活動における子どもの様子を考慮したボディペインティング（保育者 C）
	並行する活動状況	同時並行で進む他の活動状況	・室内で展開されていたごっこ遊びを視野にいれた屋外での色水遊びの構想（保育者 B） ・同時期に絵具を使った活動をしていたことを踏まえたにじみ絵の「活動構想」（保育者 D）
保育者の経験	生活経験	成育過程や日常生活における経験	・学童期の指で絵の具を混ぜ合わせた経験を生かした「活動構想」（保育者 A） ・自身の子育て経験で、わが子が楽しんだ様子を踏まえた「活動構想」（保育者 C、F）
	実践経験	保育者としての実践経験	・前年度の色水遊びでの失敗経験を踏まえた「活動構想」（保育者 B） ・前年度のにじみ絵での製作活動の再構想（保育者 D）
環境的事項	季節・天候	季節や天候の変化、特徴	・夏という暑い季節を意識した水遊び（保育者 A ほか） ・秋を意識した活動の転換（保育者 G）
	園行事	実施が予定されている園行事	・運動会への準備による日常活動への影響（保育者 D） ・遠足行事を意識した「活動構想」（保育者 G）
	規定活動	園として定期的に実施することが決まっている活動	・「月の物を一つ何か壁面製作しないといけないので、それに向けて次は何しようかなとか、この時期だったらこんなことかなとかは考えたりします」（保育者 D）
	環境素材	玩具や材料、素材	・スライムづくりに必要な硼砂が大量にあるため毎年実施するスライム遊び（保育者 C） ・園の教材庫等で見つけた保育材料からの着想（保育者 C、E）
	活動環境	活動が行われる場所、状況	・屋外であれば色水遊びが思い切りできる（保育者 B） ・水着を着用した状態であれば、水が苦手な子どもでも抵抗感を和らげられるという予想を踏まえた「活動構想」（保育者 C）
	時間	活動が行われる時間	・プール活動までの時間を逆算したスライム遊びなどの「活動構想」（保育者 C）

iii 「活動構想」における保育者の実践的な思考

面接における保育者の語りからは、「活動構想」に至る保育者のさまざまな実践的思考を見出すことができた。実践的思考についてはさまざまな先行研究があり、佐藤ら¹²⁵⁾は教師の実践的思考様式の特徴について、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みの再構成の5つにまとめているが、これらは、実践的知識を基礎として営まれる教師の実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決のための思考様式とされる。本章においては、保育者の「活動構想」における実践的思考を焦点にしていることから、佐藤らが述べた実践状況への対応に関する実践的思考とは区分するために、「活動構想」における保育者の実践的な思考として表わし、表5-4のようにカテゴリー化した。

表5-4 「活動構想」における保育者の実践的な思考のラベル

大ラベル	小ラベル	説明	例
保育者の関心		自身が構想した活動を実施したいとする思考	・今年も水路遊びをしたい（保育者G） ・7月と言えばシャボン玉の歌だ（保育者E）
ねらい思考	ねらいの実現	活動を通してねらいを実現しようとする思考	・色に興味を持ってほしい（保育者A） ・吹き方や用具によって変わるシャボン玉を楽しんでほしい（保育者F）
	ズレの修正	ねらいと子どものズレを修正しようとする思考	・色に興味を持ってほしいという保育者のねらいと、水の感触に興味を持つ子どもの姿のズレを踏まえた「活動構想」（保育者A） ・水が流れる法則を理解してほしい保育者と、それが分からない子どもの姿とのズレの認知からの「活動構想」（保育者G）
	ねらいの深化	活動を通してねらいを深めようとする思考	・「次はしっかり色の混色を知ってほしかった」（保育者A） ・色への認識を深めてほしい（保育者A）
活動内容に関する思考	対応の模索	子どもへの対応を模索しようとする思考	・「もうなんか、どこからその子に切り込んでいこうかって、もういろんなとこ。」（保育者C） ・「（子どもが）聞きやすい雰囲気になろう」（保育者F）
	活動の連続性	活動の連続性を踏まえて活動内容を構想しようとする思考	・色水遊びから、おみせやさんごっこ、ジュース屋さんごっこへの連続性への意識からの「活動構想」（保育者B） ・日常の遊びが秋の遠足のテーマにつながるような「活動構想」（保育者G）
	活動の楽しさ	楽しさを感じられる活動内容を構想しようとする思考	・子どもがシャボン玉のジェスチャー遊びを楽しむ姿から実際にシャボン玉遊びを構想（保育者E） ・自身の子育て経験における子どもが楽しんだ遊びの再現的な構想（保育者C、保育者F）
	活動の締めくくり	活動の締めくくりを意識する思考	・「最後はきちんとこの活動を締めくくりたいな」（保育者E）
	興味・関心の尊重	子どもの興味・関心・発見を生かして活動内容を構想しようとする思考	・手で水をこすると融けやすいという子どもの発見を生かした「活動構想」（保育者A） ・子どもの考えを引きだそう（保育者G）
即興的思考	偶然性の活用	偶然の出来事を好機として捉え活動に取り入れようとする思考	・「あ、絵が描ける、融かすことによって紙が染まる楽しさもあるな」（保育者A） ・手で水を融かそうとしている様子から「活動構想」し

第5章 「活動構想」の径路の類型化

大ラベル	小ラベル	説明	例
制約的側面に関する思考			た氷に入れたビーズを探す「宝探し」（保育者 A）
	ひらめき	突然思いつくように活動が思い浮かぶ思考	・ひらめきによるシャボン玉を膨らませるチェスチャー遊び（保育者 E）
	時間的見通し	季節や園内における生活時間など時間的な制約を意識する思考	・「やっぱり季節は終わってくじゃないですか。いつまでも、水でジャージャー遊べないの」（保育者 F）
	数量的制約	環境材料の数量的な制約を意識する思考	・「金額的なもの、コスパ（コストパフォーマンス）的なこともあるんで」（保育者 C）
	環境的制約	活動場所や活動の状況が持つ環境的な制約を意識する思考	・濡れてもいい場所であるかを考慮しての「活動構想」（保育者 B、保育者 C）
反省的思考		自身の保育や子どもの姿を振り返る思考	・色について関心を持てるような活動ができていなかったという反省（保育者 A） ・「日々振り返ってるんで。日々反省の毎日なんで。」（保育者 D）

② TLMG の作成

上記のようにまとめたラベルをもとに、7名それぞれの径路やラベルの関係性を考慮し、7名の TEM 図を踏まえた TLMG を作成する。7名の保育者への面接内容からは、35の等至点（「活動構想」）が確認できたが、保育者として何らかの活動を構想した際、そのまま実施されたり修正されて実施されたり、変更されたりと、柔軟性の高いものであったため、構想の柔軟性を表すために、保育者が活動を思い浮かべることを「活動イメージの生成」として位置づけた。そして、TLMG の作成においては、「活動イメージの生成」を等至点（EFP）として「活動構想」を焦点化する。

そのうえで「活動構想」過程について径路で分類したところ、

I：何らかからヒントを得て活動イメージを生成する場合

II：それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する場合

III：既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合

IV：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する場合

V：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合

VI：活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する場合

の6つに分けられた。これらを表6として表す。

表 6 7名の保育者の事例における「活動構想」の径路

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想 No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
I : 何らかからヒントを得て活動イメージを生成する	G1	研修や学童期の経験をもとに指で絵具を混ぜ合わせる活動の構想	A-EFP1	・学びから得る活動情報(研修) ・環境的事項(生活経験)	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ) ・反省的思考	・楽しさの希求 ・必要な経験保障
		着色された氷から解け落ちる色水を見て描画活動を構想	A-EFP5	・出来事 ・環境的事項(環境素材)	・即興的思考(偶然性の活用) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求
		各班の作品に生じた違いを踏まえた話し合い活動の構想	A-EFP6	・出来事 ・環境的事項(環境素材)	・即興的思考(偶然性の活用) ・ねらい思考(ねらいの深化)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		夏の到来を受け屋外での色水遊びの構想	B-EFP 1	・環境的事項(季節・天候) ・保育者の経験(実践経験)	・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求
		室内でのごっこ遊びを踏まえたジュース屋さんごっこの「活動構想」	B- EFP 3	・活動の状況(並行する活動状況)	・活動内容に関する思考(活動の連続性、興味・関心の尊重、活動の楽しさ)	・楽しさの希求
		過去の研修から得た知識と残った原料を生かしたスライム遊びの構想	C- EFP 1	・学びから得る活動情報(研修) ・保育者の経験(生活経験) ・保育者の経験(実践経験) ・環境的事項(環境素材)	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・楽しさの希求
		実践経験を踏まえたボディペインティングの構想	C- EFP 2	・保育者の経験(実践経験)	・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・楽しさの希求 ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		保育雑誌を参考にしたにじみ絵でのアジサイづくりの構想	D- EFP 1	・学びから得る活動情報(書籍)	・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現)	・必要な経験保障
		時期や素材の状況を踏まえ、前年度実施したにじみ絵でのアジサイづくりの構想	D- EFP 2	・保育者の経験(実践経験) ・環境的事項(季節・天候)	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の連続性)	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進

第5章 「活動構想」の径路の類型化

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
				<ul style="list-style-type: none"> ・環境的事項(規定活動) ・環境的事項(園行事) ・環境的事項(環境素材) ・活動の状況(平行する活動状況) 		
		7月と言えばシャボン玉の歌という意識からシャボン玉を歌うことを構想	E- EFP 1	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の経験(実践経験) ・環境的事項(季節・天候) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		教材庫で見つけたシャボン玉からシャボン玉遊びの構想	E- EFP 2	<ul style="list-style-type: none"> ・環境的事項(環境素材) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさの希求 ・必要な経験保障
		所長が購入したシャボン玉セットからシャボン玉遊びを構想	F- EFP 1	<ul style="list-style-type: none"> ・環境的事項(環境素材) ・他者の意見・視点(上司・同僚の意見) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な経験保障
		研修で得た情報を基にした竹皿を使った水遊びの構想	G- EFP 1	<ul style="list-style-type: none"> ・学びから得る活動情報(研修) ・環境的事項(環境素材) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさの希求
		前年度の実践と木枠の存在、上司からのアドバイスを踏まえたペットボトルを使った水路づくりの構想	G- EFP 2	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの状況(子どもの行動) ・保育者の経験(実践経験) ・環境的事項(環境素材) ・他者の意見・視点(上司・同僚の意見) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいと子どものズレを修正したい) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ) ・反省的思考 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求
Ⅱ:それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する	G2	水などが苦手な子どもを踏まえたスライム遊びの構想	C- EFP 4	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの状況(子どもの行動) ・保育者の経験(実践経験) ・環境的事項(環境素材) 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動内容に関する思考(対応の模索、活動の楽しさ) ・反省的思考 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさの希求 ・子どもの発達促進
		絵の具をうまく使えていない子ども理解と屋外での活動の姿の予想を踏まえた色水遊びの構想	B- EFP 1	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの状況(行動) ・環境的事項(活動環境) 	<ul style="list-style-type: none"> ・反省的思考 ・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ) ・制約的側面に関 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想 No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
					する思考(環境的制約)	
		水などが苦手な子ども理解を踏まえ、活動における反応を予想してのボディペインティングの構想	C- EFP 2	・活動の状況(過去の活動状況) ・環境的事項(環境素材、活動環境)	・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(対応の模索、活動の楽しさ) ・反省的思考	・楽しさの希求 ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
Ⅲ:既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する	①ーG2	緑色を用意しない色水遊びの構想	B- EFP 2	・活動の状況(過去の活動状況)	・ねらい思考(ねらいの実現) ・反省的思考	・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		同僚との相談によるクラスごとでのボディペインティングの構想	C- EFP 3	・他者の意見・視点(上司・同僚の意見) ・環境的事項(活動環境)	制約的側面に関する思考(時間的見通し、環境的制約)	・必要な経験保障
		シャボン玉液をこぼすだろうという予想から水着に着替えたうえでのシャボン玉遊びを構想	E- EFP 4	・環境的事項(活動環境) ・子どもの状況(子どもの行動)	・ねらい思考(ねらいの実現) ・制約的側面に関する思考(環境的制約)	・必要な経験保障
		自身の子育て経験や書籍や同僚の実践を踏まえいろいろな道具を使ったシャボン玉遊びを構想	F- EFP 2	・保育者の経験(生活経験) ・学びから得る活動情報(書籍) ・学びから得る活動情報(他者実践) ・環境的事項(環境素材) ・環境的事項(時間的制約)	・保育者の関心 ・ねらい思考(ねらいの実現) ・制約的側面に関する思考(時間的見通し) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ)	・探究的な存在としての子ども観 ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		すぐに話を聞けないという子ども理解となぞなぞを取り入れると話を聞くだろうという予想を踏まえたシャボン玉遊びの構想	F- EFP 3	・子どもの状況(子どもの行動) ・保育者の経験(実践経験) ・学びから得る活動情報(他者実践)	・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(対応の模索、活動の楽しさ) 反省的思考	・楽しさの希求 ・必要な経験保障 ・好みの保育スタイル

第5章 「活動構想」の径路の類型化

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想 No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
		プールに入れない子どもへの配慮や研修、自己評価の結果から多様な環境を構成した水遊びの構想	G- EFP 4	<ul style="list-style-type: none"> ・学びから得る活動情報(研修) ・他者の意見・視点(保育の評価) ・子どもの状況(子どもの行動) ・環境的事項(時間的制約) ・環境的事項(活動環境) 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動内容に関する思考(対応の模索、活動の楽しさ) ・制約的側面に関する思考(環境的制約) 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進 ・楽しさの希求 ・子どもの主体性の尊重 ・探究的な存在としての子ども観
		透明の水を容器で移し替えて遊ぶ活動の構想	G- EFP 5	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の状況(過去の活動状況) ・子どもの状況(子どもの行動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ねらい思考(ねらいの実現) ・反省的思考 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な経験保障
Ⅳ:既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する	②ーG2	絵具を紙の上で扱うよりも色水の方が心置きなく遊べるだろうという子どもの姿の予想から色水遊びを構想	A- EFP 2	<ul style="list-style-type: none"> ・環境的事項(環境素材) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ねらい思考(ねらいの深化) 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさの希求
		園長の助言や氷への子どもの興味を踏まえ製氷活動を構想	A- EFP 3	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の意見・視点(上司、同僚の意見) ・学びから得る活動情報(他者実践) ・環境的事項(環境素材) 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動内容に関する思考(興味・関心の尊重) ・即興的思考(ひらめき) 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体性の尊重 ・探究的な存在としての子ども観
		手で氷をこすって遊ぶゲームに子どもは楽しむだろうという予想を踏まえた構想	A- EFP 4	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの状況(発言、行動、クラスの状況) 	<ul style="list-style-type: none"> ・即興的思考(偶然性の活用) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ、興味・関心の尊重) 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさの希求 ・探究的な存在としての子ども観
		色よりも氷の感触への興味の移り変わりから、解け落ちる色水を使った描画活動の構想	A- EFP 5	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの状況(行動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ねらい思考(ズレの修正) ・反省的思考 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な経験保障 ・子どもの発達促進
		前年度の遠足テーマに配慮し、絵本を取り入れた「活動構想」	G- EFP 6	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの状況(子どもの行動) ・環境的事項(園行事) ・活動の状況(過去の活動状況) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ、活動の連続性、興味・関心の尊重) ・反省的思考 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさの希求 ・好みの保育スタイル ・子どもの主体性の尊重
Ⅴ:既に持つ活動イメージを、活動実践にお	③ーG2	色水遊びにかかわる子どもが増えジュース屋さんごっこ「活動構想」	B- EFP 3	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの状況(行動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ、興味・関心の尊重) 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体性の尊重 ・楽しさの希求

径路種別	径路	構想内容	保育者及び構想 No.	社会的助勢	保育者の思考	価値・信念
ける子ども理解と子どもの姿の予想から修正する		シャボン玉のジェスチャー遊びを楽しむ姿を見て一人ずつのシャボン玉遊びを構想	E- EFP 3	・子どもの状況(子どもの行動)	・活動内容に関する思考(活動の楽しさ、興味・関心の尊重)	・楽しさの希求 ・子どもの主体性の尊重
		シャボン玉に一生懸命な子や、液をこぼして泣く姿を踏まえ残った液で2回目のシャボン玉遊びを構想	E- EFP 5	・子どもの状況(子どもの行動) ・環境的事項(環境素材)	・ねらい思考(ねらいの実現) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ、興味・関心の尊重) ・制約的側面に関する意識(環境的制約)	・探求的な存在としての子ども観 ・楽しさの希求 ・必要な経験保障
VI:活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する	④ーG3	氷が手でこすると融けやすいという子どもの発見を踏まえて氷にビーズを入れて遊ぶ「活動構想」	A- EFP 4	・子どもの状況(発言、行動)	・即興的思考(偶然性の活用、ひらめき) ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ、興味・関心の尊重)	・楽しさの希求 ・探求的な存在としての子ども観 ・子どもの主体性の尊重
		描画作品の取り扱いへの子どもの意見を踏まえ、神輿に張る「活動構想」	A- EFP 7	・子どもの状況(発言)	・活動内容に関する思考(活動の締めくくり、興味・関心の尊重)	・子どもの主体性の尊重
		今年もやりたいという子どもの意見を踏まえた水路づくりの構想	G- EFP 3	・子どもの状況(子どもの発言) ・保育者の経験(実践経験)	・保育者の関心 ・活動内容に関する思考(活動の楽しさ、興味・関心の尊重、活動の連続性)	・楽しさの希求 ・子どもの主体性の尊重

そして、「活動構想」に関するこうした分類を反映した TLMG を図 5 のとおり作成した。活動レベルを表す第一層については、保育者が構想した活動を具体的に実施しようとする選択及び活動を実施する行為を位置づけた。第三層は保育者としての価値観・信念を表し、第二層には社会的助勢や第三層の影響を受けて第一層に影響を与える保育者の子ども理解や思考、また、保育者による活動イメージの生成を位置づけた。

そして、それぞれの「活動構想」に関する径路について、活動イメージの生成に至る径路を G (Generate の G) として表し、その他の径路を丸数字で表すこととする。このように表記した場合、先述の 6 つの「活動構想」の径路は表 6 の径路欄に記載したように表される。

以下それぞれの径路の類型について詳しく述べていくこととする。なお、保育者の実際の語りを「」書きで示すとともに、TLMG で位置づけられたラベルをゴシック体で示す。

(3) 「活動構想」の径路の類型

① 「活動構想」の径路の概要

保育者が図5のTLMGで示される「活動構想」の基本的な径路は先述した6つの径路として表される。「活動構想」はこうしたさまざまな径路を辿って活動イメージが生成され、実施に向けた選択が行われることになるが、当該過程においては、第三層の保育者の**価値観・信念**の影響を受けたり、第二層において「活動構想」における**保育者の実践的な思考**を踏まえて進められることになる。そして、活動実践の最中で、子どもの発言や行動を踏まえたり、そこで起こる出来事を読み取ったりしながら、子ども理解を進め、再び価値観や信念、さまざまな社会的助勢の影響を受け、改めて活動イメージの生成を行って実践につなげていくという循環的なプロセスを辿ると言えよう。

なお、全ての保育者が同じ径路を辿るわけではなく、また、一人の保育者がいつも同じ径路を辿るとは限らない。実践が循環する中で、さまざまな径路により**活動イメージが生成され展開**することになる。

そして、本TLMGにおいては**子ども理解**と**子どもの姿の予想**が分岐点となり、それらのあり方によって生成される活動イメージの内容が異なることになる。つまり、同じ子どもの姿であったとしても、その子どもに対する**子ども理解**のあり方が異なれば、保育者が必要に思う活動イメージの内容も異なり、また、活動に対する**子どもの姿の予想**が異なれば、そこから生成される活動イメージの内容も異なるわけである。このような分岐した活動イメージの生成については図5中では破線で示している。

② 「活動構想」の径路

7名の半構造化面接から得られた「活動構想」の径路は以下のとおりである。なお、それぞれの径路について紙幅の関係上、代表的な事例を掲載する。各事例については表6における保育者及び構想No.欄にある記号を表記している。

I：保育者が何らかからヒントを得て活動イメージを生成する場合

この保育者が何らかからヒントを得て活動イメージを生成する場合は、全35の「活動構想」の径路のうち14あり最も多い。この径路は、図5ではG1の径路を指し、**学びから得る活動情報、環境的事項、活動の状況、保育者の経験、出来事、他者の意見・視点**といった社会的助勢から「活動構想」のヒントを得て、**活動イメージを生成**する。この径路では、「活動構想」における**保育者の実践的な思考**に関するラベルのうち**保育者の関心**の位置づけが多く、「活動構想」へのヒントから**活動イメージを生成**し「活動選択」に至る過程に

において、保育者自身として当該活動を実施したいという思いを強く持ち「活動選択」に至ると言えよう。

具体的な事例について見てみると、保育者 C (C-EFP1) は、**研修**に参加してスライムを自作できると知り、早速原料となる硼砂を購入し家庭で試したところ、自身の子どもが非常に喜んだという経験 (**生活経験**) から、保育所でもやってみたいという思い (**保育者の関心**) を持って構想した。そして、購入した硼砂が大量だったことから、それが**環境素材**という社会的助勢となり、毎年スライムづくりを構想し実施するに至っている。自身の子どもの喜ぶ姿を見たことは保育者 C の成功体験となり、次の活動を構想するうえで安心感の高い選択肢として自身の中に位置づけられたと言えよう。また、大量の硼砂という材料があったのも、活動の選択に寄与していることが分かる。なお、**研修**でスライムを自作できることを知ったとしても、すべての受講者が自ら硼砂を購入し実践につなげるとは限らない。ここには、保育者 C の**楽しさを希求**しようとする強い価値観がはたらいていたと言えるだろう。

このように保育者 C は、**研修**や自身の**生活経験**からヒントを得て「活動構想」を行っているということが分かる。そしてその際に、単に**研修**での出来事や**生活経験**にあることをそのまま真似て実施するのではなく、社会的助勢や価値観の影響を受け進められているということも言えよう。

Ⅱ：それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する場合

子ども理解から子どもの姿を予想し活動イメージを生成する場合として3事例が当てはまった。これは、保育者が子どもとの過去の関わりの中で生じた**子ども理解**から、**活動イメージを生成**する径路である (G2)。保育者は**活動イメージを生成**するとき、同時にその活動が展開された場面を想像し、子どもがその活動にどのようにかかわるか、その姿を**予想**する。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説において指導計画が仮説とされているように、活動を構想するにあたっては、イメージした活動において子どもがどのようにかかわるかを想像することになるが、それは保育者の**子どもを理解**のあり方と密接に関連していると言えよう。そのため、本径路については、それまでの**子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成**する場合として位置づける。

本径路の具体事例として、ボディペインティングを構想した保育者 C の事例 (C-EFP2) を紹介する。保育者 C は c 児のことを想起し**活動イメージを生成**していた。c 児が田圃での泥遊びや砂場での水遊びを行った際、田圃や砂場に入らず見ているだけであったり、足

を水につけるだけで泣き叫ぶなど、触ったことがない物に対しての抵抗感を示していた。そしてこうしたc児について、「ちょっと端の方へ行って湿った砂ぐらいが触れるようになっていって、ちょっとずつ水に近い、水にはやっぱり入れなかったけどすぐ近くまでは来れてた」と語るとともに、「ちょっと絵具付けてみるというか、お絵かきしてクレパスや絵具付くのは平気なんで」と語り、水や汚れることが苦手なc児が徐々にそうした事への抵抗感が薄らいできているのを見取っていた。そして保育者Cは、c児の水などへの抵抗感へ対応を思案し、何かに触れながら慣れていってほしい、水は怖くない・汚くないということを伝えたい、水のように水でないものから試してみてはどうかという思いを抱いている(対応の模索)。そうしたとき、保育所の倉庫でボディペインティング用の絵具を見つけるとともに(環境素材)、水着での実施(活動環境)であれば汚れることへの抵抗感が少ないだろうとの思いを抱き、c児の活動の状況や環境素材が社会的助勢となって、「汚れるの嫌いな子(c児)もいたんでボディペインティングしてみよかって。」とボディペインティングの活動イメージの生成に至っている。

つまり保育者Cはそれまでの活動において、c児への子ども理解を進め、それを基にしてボディペインティングの活動であればc児も取り組むのではないかと予想し、活動イメージの生成をしている。保育者Cがc児のことを気にかけて、言動の特徴を把握していたからこそc児の様子を語れたわけであり、濡れたり汚れることを嫌うc児の姿があったとしても、それを認識する保育者の存在がなければ、c児のその言動は保育者にとって存在しなかったものとして取り扱われ、ボディペインティングへの活動イメージに結びついていないであろう。そのため、保育者Cの子ども理解は活動を構想するうえでの分岐点として位置づいていると言えるだろう。

また、こうしたc児の水等への抵抗感を和らげたり、水への関わりの機会を設けようとする一連の過程には、保育者Cの必要な経験保障や子どもの発達促進を大切にしようとしたり、楽しい活動を通じてそれらを克服しようとする楽しさの希求といった価値観・信念が影響していると言えよう。

Ⅲ：既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合

子ども理解と子どもの姿の予想から既に持つ活動イメージを修正する場合は7事例が当てはまった。これは、保育者として既に何らかの活動イメージが生成されている段階で、過去の子どもの関わりの中で持つ子ども理解を基に、その活動における子どもの姿を予

想し、活動イメージを深めていく場合を指し、図 5 では①-G2 の径路で示している。

本径路の具体事例として、多様な水遊び環境での遊びを構想した保育者 G の事例 (G-EFP4) を紹介する。

保育者 G は、前年度も行った園庭での水遊び活動のイメージを持っていたが、g 児が疾病のためにプールに入れないという状況でありそうした g 児への**子ども理解**から、前年度よりも「もっと目新しい遊びを、今年楽しめる遊びをしたい」、「みんながプールに入っている間にも、水遊びが楽しめるっていう環境を作り」たいと、g 児の遊べる**環境的制約を意識**するとともに、g 児が楽しさを感じられる活動を意識 (**活動の楽しさ**) するなど、**対応を模索**している。

また、図書館から水遊びに関する**書籍**を借りて参考にしたり、毎年保育所の自己評価として実施している保育環境評価スケール²¹⁴⁾で室内における水遊びの項目が課題であるという結果 (**保育の評価**) や、園に見学に来た学識者からの園庭での遊び環境を充実すべきといった意見 (**保育の評価**)、外遊びでの環境構成が課題であるという**研修**での学びといった社会的助勢の影響を受け、水遊びの環境を充実するような行動に結びついている。その結果、ペットボトル水路装置だけでなく、水鉄砲や泡遊び、シャボン玉遊び、色水遊び、泥遊びといった複数の遊びができるよう多様な環境を構成したのである。こうした環境構成について保育者 G は、「(g 児への意識がなければ) これほどたくさんはもしかしたら考えなかったかも」と語っており、g 児への**子ども理解**は「活動構想」における分岐点として位置づけられる。

このように、保育者 G は園庭での水遊びという既に持つ活動イメージを子ども理解に基づいて修正していると言える。そして、プールに入れない g 児であっても他の子どもと同じように楽しく様々な水遊びを経験できるようにという「活動構想」には、**楽しさの希求、探究的な存在としての子ども観、子どもの主体性の尊重、必要な経験保障、子どもの発達促進**といった価値観・信念が影響していると言えるだろう。

IV：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する場合

既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する場合とは、何らかの活動実践の最中に、保育者として子どもの言動を見取り、そこで生じる**子ども理解**によって、新たに**活動イメージ**を生成する場合を指す。このとき活動実践の最中であることから、当該活動を変更するような**活動イメージの生成**が行われることに

第5章 「活動構想」の径路の類型化

なる。本径路は、図5では②-G2で示され、5事例が当てはまった。

本径路の具体事例として、色水で作った氷での描画活動を構想した保育者Aの事例(A-EFP5)を紹介する。なお事例A-5は、何らかからヒントを得て**活動イメージ**を生成するという径路にも該当し、複合的な径路の事例として位置づけられる。

保育者Aは、子どもたちに色に興味を持ってもらい、色への関心を深めようというねらいを持って、色水遊びから色水を使った製氷活動へと実践を展開していた。色水で作った氷に触れて遊ぶ最中に氷から滴り落ちる色水を見て、保育者Aはその色水で「あ、絵が描ける」と**即興的に思考**している。このとき、滴り落ちる色水の色の濃さ（**環境素材**）は社会的助勢としてはたらいっている。この氷は、ビーズを色水の氷の中に隠そうという意図があったため、保育者Aとしてもそれまでの実践経験で作ったことがないほどの濃い色水で製氷しており、そこから滴り落ちる水も鮮やかな色となっていた。こうした社会的助勢を受けて、保育者は色水で絵を描くという**活動イメージ**を生成しているわけである。

そして、この**活動イメージの生成**と併せて保育者Aは、濃い色水が滴り落ちているのに、子どもは氷の感触にだけ興味を持っていると捉えたことで、「氷を融かしてぺちゃぺちゃする感触だけになってしまうのはもったいない」と思い、色水で作った氷を融かす遊びから、融ける色水を使った描画活動へと活動イメージを変え、実施していったのである。

こうした**活動イメージの転換**に至ったのは、保育者Aが子どもの興味が色から氷の感触へと移り変わったことに気づき、当初のねらいに戻そうとする意識がはたらいたからであり保育者の**子ども理解**が分岐点と位置づけられるとともに、そうした**子ども理解**に基づいて氷を融かしつつ描画活動をするという連続性のある活動であれば子どもの興味は持続するだろうという保育者としての**予想**がはたらいていたと考えられる。こうした保育者Aの**子ども理解**と**活動イメージの生成**の背景には、保育者Aに明確な**ねらい**があるとともに、**反省的思考**によってそのねらいと子どもの姿との間の**ズレ**を修正しようとする思考や、楽しさを感じられる活動にしよう（**活動の楽しさ**）とする実践的な思考が存在していると言える。また、これらの一連の「活動構想」の背景には、保育者Aとしての**必要な経験保障**、**子どもの発達促進**、**楽しさの希求**といった価値観や信念が存在していると言えるだろう。

V：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合

既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正す

る場合については、3 事例が当てはまった。これは、活動実践の最中に読み取った保育者の**子ども理解**などから、既に持つ活動イメージの内容を変更するのではなく、同じ内容ではあるが修正したり継続したりして内容を深めようとするものを指す。図 5 では③-G2 の径路で示し、活動実践から派生する③の矢印が活動イメージの部分で折れ線状態となっているのは、既に持つ活動イメージを参照していることを表している。

本径路の具体事例として、2 回目のシャボン玉遊びを構想した保育者 E の事例(E-EFP5)を紹介する。

保育者 E のクラスにおいて、シャボン玉の歌を歌って表現遊びにつながったことで、シャボン玉遊びが構想され実践されていた。当初保育者 E は、3 歳児クラスでもあり、楽しくできればいいと考えていたが、シャボン玉を作って楽しく遊ぶ子どもたちがいる一方で、シャボン玉液の蓋を開ける際や、ストローをシャボン玉液に浸ける際に液をこぼし、「僕がない」と言って泣いてしまうような姿があった。保育者 E はこうした子どもの姿を見取り、「じゃあ最後はきちんと、僕たちもシャボン玉できたよってという思いで終えてほしい」という思いを持ち、また、「全員に同じ成果は求めてないけれども、でも一応この遊びは十分楽しんで、『僕もこんなんしたらこんなにできた』、『ああ、よかった』っていう思いで終わりたいな」と思い、2 度目のシャボン玉遊びを構想することとなったのである。

そして 2 度目のシャボン玉では、シャボン玉液をこぼさないように、容器を地面につけて取り組む姿や、そばにあるプールで遊んでいた年下の 2 歳児に見せてあげようとする姿、黙々とチャレンジする姿が見られ、1 度目のシャボン玉遊びに比べて、子どもたちが試行錯誤したり、遊びを広げたりする姿につながっている。こうした姿を保育者 E は「研究」と表現するとともに、その研究に付き添うように子どもに関わっている。

つまり保育者 E は、シャボン玉遊びを 1 度実施し終えることを想定していたが、子どもの姿を読み取ることでその活動を続けることを意識し、2 度目の実施を構想したのである。このように見えてみると、保育者 E には 2 度目のシャボン玉遊びをしないという選択肢もあったはずだが、2 度目の実施に至った背景には、シャボン玉液をこぼして泣いてしまう**子どもの行動**やシャボン玉液の残量（**環境素材**）が社会的助勢としてはたらくとともに、シャボン玉を楽しんでほしいという思い（**ねらいの実現**）などの保育者としての実践的な思考もはたらく中で、保育者 E の**子ども理解**を分岐点として 2 度目のシャボン玉遊びに至ったと言えよう。

そしてこうした背景には、保育者 E としての**楽しさの希求**や、**必要な経験保障**、**探究的**

な存在としての子ども観といった価値観・信念を垣間見ることができる。

Ⅵ：活動実践で把握した子どもの興味・関心を実現しようと活動イメージを生成する場合

この径路については、3 事例が当てはまった。これは、活動実践の最中における**子どもの発言や行動から把握した子どもの興味・関心**を、活動として実現できるよう**活動イメージを生成**するものを指す。図5では④・G3の径路で示している。

本径路の具体事例として、氷で遊ぶ子どもの姿から氷にビーズを入れて遊ぶ活動を構想した保育者Aの事例（A-EFP4）を紹介する。

保育者Aは、前述の例でも記載したとおり、子どもたちに色に興味を持ってもらい、色への関心を深めようというねらいを持って（**ねらいの実現**）、色水遊びから色水を使った製氷活動へと実践を展開していた。子どもたちは、友達とは違う色やきれいな色の氷を作ろうとしたり、出来上がった氷を交換して、手のひらに乗せ、そこで氷が融けると同時に、氷から解ける色水が混ぜ合わさる状態となった。

その際、子どもたちが、氷をこすると早く融けるということを発見した。それを見た保育者Aは、「氷の中にビーズを入れておこうと思った」、「自分たちの手のひらの温もりで、氷を割らずに融かして宝を探せみたいなゲームをしようって考え付いて」と語るように、色水にビーズを入れて氷らせそれを手で早く融かしてビーズを見つける「宝探し」の**活動イメージを生成**したのである。ただし、「ちょっと先生楽しい事思いついたから」、「明日（楽しいこと）するし、そのつもりで楽しみに保育園来てな」と「宝探し」をすることは子どもには内緒にしている。これらから、保育者A自身も楽しさを感じているとともに、子どもには実際に宝探しが始まるまで内緒にすることで、子どもたちの楽しさを一層喚起させようという、**楽しさを希求**する保育者Aを見て取ることができる。また見えないものを探すという「宝探し」という活動に転換することで子どもが遊び込むだろうという、**探究的な存在としての子ども観**を垣間見ることができる。

この**活動イメージの生成**に至るのに際し、保育者Aは手で氷をこすると融けやすいという子どもの発見から活動イメージを生成するとともに、そうした子どもの発見をもとに遊びを展開していくことで遊びが盛り上がるのではないかと子どもの姿を**予想**していると思われる。もし保育者Aが子どもの発見の様子を捉えていなければ、このような**活動イメージの生成**には至っていない。そのため、保育者Aの**子ども理解**は、**活動イメージ生成**における分岐点として位置づけられると言えるだろう。

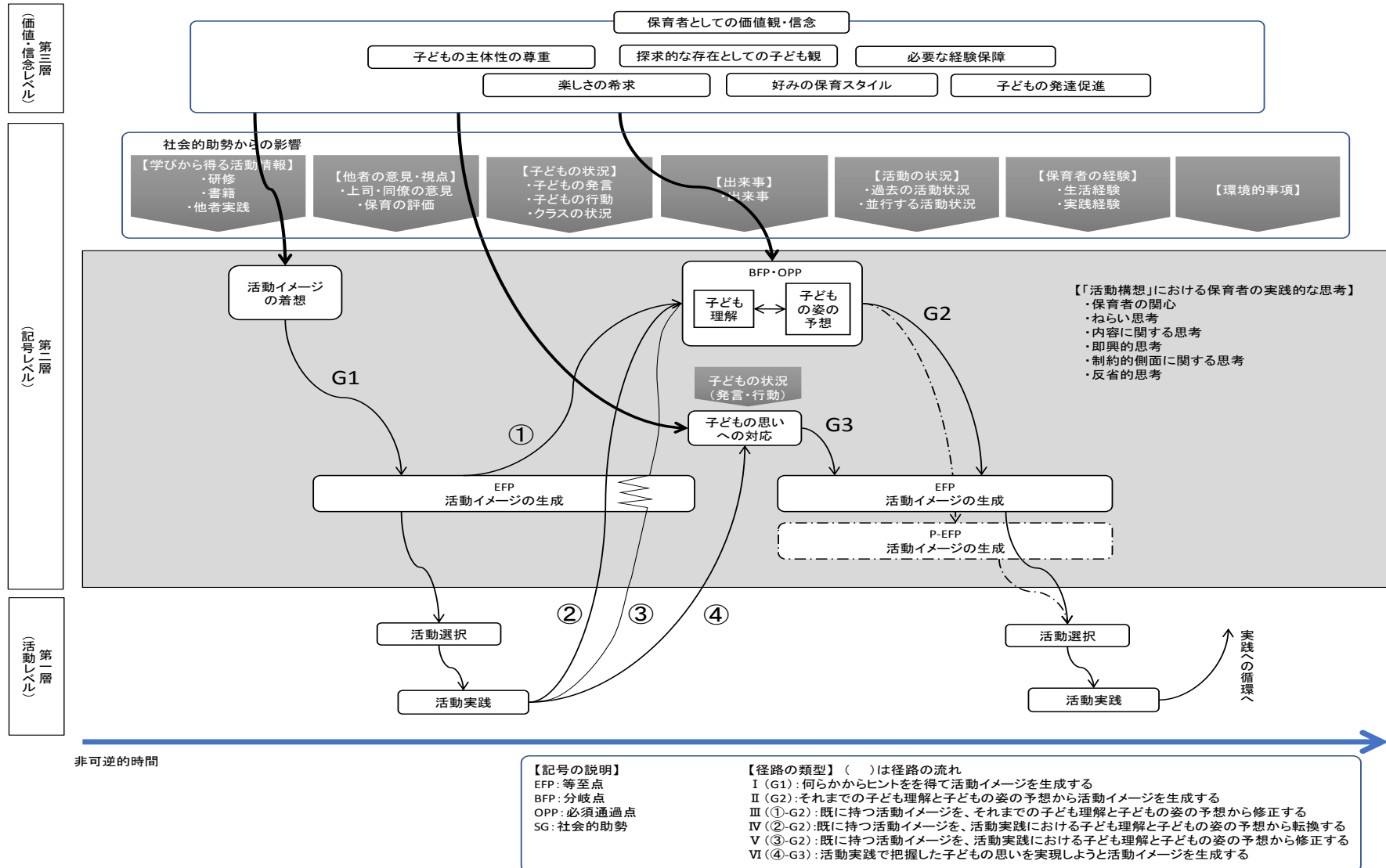


図5 保育事例に基づいた保育者の「活動構想」のTLMG

4. 考察

(1) 「活動構想」する保育者の実態とその径路の類型

「活動構想」の曖昧さへの問題意識から、保育者への半構造化面接の実施及びその内容分析を行った。その結果、保育者の「活動構想」の径路は、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想を分岐点として様々な事柄を参照しながら活動イメージを生成するとともに、子どもとの関わりの中で生成された活動イメージを修正したり、転換したりする過程として表され、6つの「活動構想」の径路が見出された。とりわけ、保育者が主体的に「活動構想」する傾向の強い「保育者が何らかからヒントを得て活動イメージを生成する径路」は全35の「活動構想」のうち14について確認され、環境を通した教育においても保育者としての主体的な「活動構想」の実態があると言える。

保育者は、さまざまな社会的助勢の影響を受けて、「やりたい」、「やってみたい」活動として活動イメージを生成し、その実践につなげていくわけであるが、時にはねらい等の教育的意図を考える前に展開したい何らかの活動イメージが生成される場合もある。このような場合においても、保育者は子どもの主体性が損なわれることのないようにする必要がある。

(2) 「活動構想」への影響

「活動構想」の径路として6つ見出したが、あくまでもこれらは径路として整理したものであり、「活動構想」には様々な事柄が影響しており、そうした全体像を捉えて「活動構想」ということができるだろう。以下、それらを整理していく。

i. 保育者の価値観・信念の影響

面接における7名の語りからは、「ワクワクドキドキが一番子どもたちには大事」といった語りや、子どもだけでなく保育者自身も楽しめる活動であることを志向するような発言もあった。また、活動を通じて子どもの主体性を尊重しようとする発言もあった。こうした保育者の価値観・信念を表すようなラベルを表5-2としてまとめたが、ここに表される楽しさの希求、探求的な存在としての子ども観、子どもの主体性の尊重、必要な経験保障、子どもの発達促進、好みの保育スタイルといったものは、「活動構想」の全体に影響を及ぼしている。たとえば、楽しさを希求する価値観があるからこそ、楽しさを感じられるような活動を構想しようとしたり、子どもの楽しむ姿を見取ろうとする。子どもの主体性を尊重しようという価値観があるからこそ、保育者が主導してしまう活動を構想するのではなく、子どもが主体的になれる活動を構想しようとする。そのため、こうした保育者

としての価値観や信念は、子ども理解や子どもへの対応のあり方、また活動イメージの着想のあり方を左右する。

つまり、保育には教科書がないからこそ、こうした価値観や信念の存在が「活動構想」により強く影響を及ぼすと言える。保育者としては、どのような活動をすべきか、どのように構想すべきかといった実践に直結する悩みも多いであろうが、その根底に流れる保育者の価値観や信念のあり方にも目を向けるべきと言えよう。つまり、どのように活動を構想するかといったこと同時に、どのような価値観や信念を持って活動を構想するかという点がまさに問われていると言えるのではなかろうか。

ii. 「活動構想」における保育者の実践的な思考

7名の保育者への半構造化面接から、「活動構想」における保育者の実践的な思考として表5・3のようにまとめることができた。そして表6に示した35の「活動構想」を見ると、一つ一つの事例について複数の実践的な思考が位置づけられていることが分かる。つまり、保育者として一つの「活動構想」をするだけでも様々な思考を行っているということである。保育者として、ねらいを持つとともに、その「活動構想」の過程においてねらいを修正したり、ねらいをさらに深めようと思ったりする。同時に、活動内容として、子どもへの関わり方、楽しさ、経験の連続性、活動の締めくくり方、子どもの興味・関心を生かそうとしている。また、実践過程における偶然の出来事を捉え生かそうとしたり、ひらめきといった、即興的思考がはたらくこともある。その一方で、保育者として時間的制約、もったいないといった数量的制約、場所の特性を理解した環境的制約に対しても意識を払うとともに、実践についての反省的思考から、「活動構想」につなげようとしているのである。こうした中で、事例A・5のように何らかのヒントを得て生成した活動イメージを生かして、子どもの姿に合わせて新たな活動イメージを転換するような複合的な場合も生まれる。

このように見てみると、保育者は同時にいくつもの思考をはたらかせ、そのとき最適と思われる活動イメージを生成し、その実施に向けて「活動選択」という意思決定をしようとする。そして、こうした実践的な思考は、第一層の活動レベルと第三層の価値・信念レベルとの間を結び付ける重要な役割を果たしていると言えよう。しかしながら、こういった実践的な思考は、どの保育者もが持ち合わせているとは限らない。また持ち合わせていたとしても、子どもとの相互作用で流動的に移り変わる実践の場において、常にその思考がはたらくとも限らない。そして、このような実践的な思考をどのように持つことができ、

どのようにはたらかせるのかといった部分を明らかにすることは難しい。佐藤ら¹⁵³⁾は教師の実践的思考を主導するものとして、促進する信念(belief)の存在が予見されると述べるとともに、中井・川下¹²²⁾は、教師研究において、実践的思考にはその背景にある教師個人の授業観・子ども観・教育観といった教師の指導信念が大きく関与することも解明されてきているとしている。このような実践的思考と価値観や信念との関係は、保育者においても共通していると言えるのではなかろうか。

そして、保育者がはたらかせている実践的な思考の視点が可視化されることは、保育実践者が自らの実践を振り返る視点の提供にもつながり、実践的な思考を身に付けていくうえで有意義なことと言えるであろう。

iii. 必須となる保育者の子ども理解と子どもの姿の予想

保育も教育として位置づけられる以上、保育者として教育的意図を持ち、主体的に活動イメージを生成する。このとき重要になるのが、どのようにしてその活動イメージを生成するかということであろう。保育は小学校以降の教育と比較すると、指導のための教科書がなく系統的要素が少ないと言える。その内容は保育者の創意工夫によっていかようにも展開されるといっても過言ではなく、その自由さから、保育者によって、あるいは保育の場面によって、子どもに合っていない保育が展開されることもある。こうした保育の分岐点となるのが、本章でも確認された保育者の子ども理解と子どもの姿の予想である。

保育の「活動構想」は、保育実践前だけでなく保育実践の最中においても、子どもとの相互作用的な関わりの中で子ども理解を進めるとともに子どもの姿を予想しながら子どもと対峙している。子ども理解がすべての保育の出発点²¹⁵⁾と言われるように、このときの子ども理解はその後の保育の展開を左右すると同時に、それらなくして適切な「活動構想」はなしえない。そして、保育者としての子ども理解があるからこそ、保育者が主体的に活動イメージを生成したとしても、保育者からの一方的な活動になるのではなく、子どもの主体性を尊重したものになると言えよう。そして、指導計画が仮説とされるには、生成された活動イメージが実施された場合、子どもがどのようにかわるかといった子どもの姿の予想が不可欠である。そして保育者の子ども理解なくして適切な予想をすることは難しい。子どもとの日々の関わりの中で子ども理解を積み重ねているからこそ、当該活動における子どもの姿を予想することができると言えるだろう。

また、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想は密接に関連し、ともに「活動構想」における必須通過点であり分岐点として位置づけられたものの、場合によっては子どもの姿

を予想することなく、活動イメージの実践につなげることも可能ではある。そのため、子ども理解にとどまらず、子どもの姿を予想することは極めて重要であると言えよう。

iv. さまざまな事柄を参照し「活動構想」する保育者の視点

保育者がさまざまな事柄を参照することで、その時々に応じた適切な活動イメージを生成し選択していることも挙げられる。7名の保育者の語りから表5-3のようにさまざまな社会的助勢を抽出しカテゴリー化したが、一つ一つの事例について保育者は多くの事柄を参照しながら活動を構想している。

保育実践の最中や実践後の振り返りの中で、一人一人の子どもの発言や行動を捉えると同時に、クラスの状況も含めて子どもの状況を総合的に捉えている。同時に、平行する活動や過去の活動状況を俯瞰的に捉えたり、実践の最中におけるさまざまな出来事を捉えたりすることで、子どもにとって連続性のある活動が可能になる。また、季節や天候、園行事、既定活動、活動環境、時間などを視野に入れておくことで、子どもにとってタイムリーで無理がないとともに、子どもの熱中につながるような「活動構想」が可能になる。そして、保育者は、自身の学びや他者の意見や視点を生かすとともに、自身の経験を参照したり、環境素材から着想を得ながら活動イメージの生成を行う。

一方で、保育者としてこうした社会的助勢を捉えられないこともあり得る。例えば、書籍や研修などの学びの機会がない、他者の意見・視点が得られない、子どもの状況や活動の状況を捉えられない、保育者の経験が少ない、環境素材がない、季節や天候などを感じられない、といった場合である。こうしたあるべきものがないという状況は、TEMの基本概念の一つで等至点に向かうことを妨げる力とされる、社会的方向づけ（SD）の機能を果たすと言えるのではなかろうか。

つまり適切な「活動構想」を行うために、保育者の学びは「活動構想」するうえでの重要な要素であり、特に自身の中に参照すべき実践経験の蓄積が少ない保育者にとっては、書籍や研修からの学びによって「活動構想」の着想を得るというのは効果的であろう。また、上司や同僚の意見をもとに「活動構想」を進めていくためには、園の中に豊かな同僚性が育まれていることやノンコンタクトタイムの保障が重要である。環境素材から活動イメージの生成につながるよう園内に多様な環境素材が確保されていることや、それらを保育者が自由に使えることも重要となる。

このように保育者が「活動構想」の着想を得やすい環境を基盤として、保育者がさまざまな事柄を参照することは、保育者による一方的な「活動構想」に陥るのを防ぎ、子ども

の主体的な活動につながると言えるだろう。そして、保育者がこうした参照を行うとき、その時々状況に合わせて、無意図的であったり複合的に参照したりしており、まさにこうした過程において、保育者の実践的な思考がはたらいっていると言えるだろう。

5. 本章のまとめ

本章では、前章で得られた7名の保育者の「活動構想」におけるTEM図から「活動構想」の径路の類型化を図った。本研究における問題意識として、環境を通して行うとされる保育において、子どもの主体性の尊重や環境を整えることが重視される中で、保育者としての「活動構想」や活動の選択のあり方が明確に示されていないのではないか、ということがあった。そして、環境を通した保育が全面的に押し出されることによって、活動を生み出すのは子どもの側で、保育者は活動を構想したり選択したりしてはいけないのではないか、という憚りが生まれているように思われたのである。

しかし今回、保育者への面接及びその内容分析から、保育者としての価値観や信念、さまざまな社会的助勢の影響を受けながら実践的な思考を行うことで、活動イメージを生成、修正する次の6つの「活動構想」の径路が明らかになった。

- I 何らかからヒントを得て活動イメージを生成する場合
- II それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する場合
- III 既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合
- IV 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する場合
- V 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合
- VI 活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する場合

である。これらからは、保育者として主体的に「活動構想」していることが分かる。ただし、保育者からの一方的な投げかけにならないよう、子ども理解と子どもの姿の予想を分岐点として、子どもの主体性を尊重しようとする価値観・信念や実践的思考の影響を受けながら、子どもや活動の状況などさまざまな事柄を参照し「活動構想」していく。

こうした過程においては、保育者としての実施願望やねらい、内容に関する思考といった「活動構想」における保育者の実践的な思考が、保育者の価値観・信念と「活動選択」

という意味決定を結び付けていることが分かった。その際、活動における保育者の実践的な思考は、学びから得る活動情報、他者の意見・視点、子どもの状況、出来事、活動の状況、保育者の経験、環境的事項といったさまざまな社会的助勢の影響を受けたり参照したりしながら、子ども理解や子どもの姿の予想に基づいて活動イメージの生成を行っていると言える。

つまり、「活動構想」の過程は、保育者としての子ども理解や子どもの姿の予想を分岐点としながら、「活動構想」における保育者の実践的な思考に基づいて、さまざまな社会的助勢の影響を受けたり参照したりしながら活動イメージを生成する。そして、生成された活動イメージは、再び実践的な思考に基づいて、そのまま実施されたり修正されたり変更されるなどして、「活動選択」や活動実践といった保育者の具体的な行為に向かうことになる。そして、実践の中での子どもの発言や行動を踏まえたり、そこで起こる出来事を読み取ったりしながら、子ども理解を進め、再び価値観や信念、さまざまな社会的助勢の影響を受け、改めて活動イメージの生成を行って実践につなげていくという循環的な過程を辿ることができた。

本章では「活動構想」の類型化を図るため「1・4・9の法則」を踏まえ7名の半構造化面接を対象としたものの、あくまでも類型化であるため7名の語りから「活動構想」のすべての視点が抽出されたとは言い難い。そのため次章ではこうした点を補完するため、第4章までに見出した養成校で使用するテキストや先行研究の整理をはじめ、日常生活における「活動構想」や具体の保育事例における「活動構想」のあり方をまとめることで、保育者の「活動構想」の全体像を捉えていきたい。

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

1. はじめに

これまでの章において、先行研究の整理や保育者への半構造化面接を通じて、さまざま視点から「活動構想」に関連する過程を明らかにしてきた。第1章では保育者養成校での使用が想定されるテキストの記載から「活動構想」のあり方を整理し、第2章では「活動構想」や教師の意思決定等に関する先行研究から「活動構想」のあり方を整理した。第3章では、活動の日常的な構想の実態を明らかにし、第4章及び第5章では具体の保育事例をもとに「活動構想」の実態を明らかにした。

それぞれにおいて明らかにしたものは、いずれも保育者の「活動構想」を異なる視点から捉えたものであり、「活動構想」の実態を漏れのないよう捉えるために、それらをまとめる必要がある。そこで本章では、これまでに明らかにした事項をまとめて、保育者の「活動構想」の実態とそこから見えてくるあり方を検討するうえでの仮説を示したい。

2. 「活動構想」のTLMGの作成

これまでに整理した事項をまとめるにあたっては、保育観と保育行為は密接に結びついているとされる²¹⁶⁾ため、価値・信念と行動の様相を促進的記号の絡み合いによって表し理解しようとする発生の三層モデル（TLMG）によって作成した図5を基盤として整理していくこととする。

なお、これまでに整理した内容は、いずれも保育者の「活動構想」の過程を捉えたものではあるが、それぞれ対象とした内容や研究方法の違いから見出されたその表記に違いが生じている。例えば、「活動構想」に当たって保育者が参照する対象について、図2では「活動構想」の参照材料」として表記され、図3では「様々なメディア」として「保育に関する書籍・雑誌、新聞、地域情報誌、チラシ、SNS、テレビ」という表記であり、図5においては「学びから得る活動情報」の一部として「書籍」と表記されている。また、「教育・保育要領等の方針」などは図2においてのみ表示されるなど、いずれかの図においてのみ示されているような事項もある。こうした重複や過不足について、その関係性を改めて整理して作成したものが図6となる。図6の作成にあたっては、妥当性を高めるために筆者と認定こども園管理職の2名において作成し精査を行った。

3. 保育者の「活動構想」のあり方

「活動構想」の過程において、保育者は意思決定として具体の「活動選択」を行うわけであるが、その前に、既に何らかの活動イメージを持っており、「活動構想」は活動イメージの生成と「活動選択」という二段階で捉えることができる。図6は保育者はどのように活動イメージを生成し、「活動選択」に至るのかといった過程を捉えるものである。以下にその全体の概略を示したい。

まず保育者が持つ「子どもの主体性の尊重」、「探究的な存在としての子ども観」、「楽しさの希求」、「好みの保育スタイル」、「必要な経験保障」、「発達促進」といった価値観・信念が、「活動構想」過程全体に大きく影響を及ぼすということが言える。そして、「活動構想」には、「活動の情報」、「他者の意見」・「視点」、「子どもの状況」、「出来事」、「活動の状況・背景」、「保育者の経験」、「上位方針」、「保護者ニーズ」、「環境的事項」といったさまざまな社会的助勢が活動イメージの着想に結びつく。逆に言えば、保育者はこういった社会的助勢を参照したり、その影響を受けたりしながら「活動構想」を進めるということである。しかしながら、保育者としてつねにこれらのたくさんのことを意識し続けることは難しく、その時どきの状況に応じて意識的にあるいは無意識的に取捨選択しながら参照し、活動イメージの生成に至ることになる。こうした取捨選択に寄与するのが「活動構想」における実践的な思考である。この活動における実践的な思考として、「保育者の関心」や「ねらい思考」、「活動内容に関する思考」、「即興的思考」、「制約的側面に関する思考」、「反省的思考」といったものが位置づけられ、これらの思考がさまざまな外的な情報や出来事としての社会的助勢を活動イメージの生成と結びつけるはたらきをすると言えるだろう。つまり、保育者として持つ実践的な思考が、子どもの状況や場の状況、過去の活動の履歴の見取りなどの解釈に影響を生んだり、活動イメージの生成に影響を与えたりする。また、そうした活動における保育者の実践的な思考だけでなく、保育者が持つ知識・技術も活動イメージの生成に影響を与えることになる。

このようなさまざまな影響を受けながらも、「活動構想」の分岐点となる重要な要素として保育者の子ども理解と推察的思考が位置づけられる。つまり、「活動構想」における保育者の実践的な思考によってさまざまな社会的助勢を解釈したり、取り入れたりするわけであるが、眼前の子どもに対する子ども理解や、それに基づいた推察的思考のあり方によって、生成される活動イメージの内容が大きく影響を受けるということである。

そして、生成された活動イメージが選択され活動実践に至った場合、保育者と子どもと

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

の相互作用の中でさらなる子ども理解や推察的思考につながり、次への「活動構想」、活動実践につながっていくこととなる。

それぞれの項目について詳しく見ていきたい。

(1) 重要となる保育者の価値観・信念

TLMGにおいて第三層（価値・信念）に位置づけられたのは、「子どもの主体性の尊重」、「探究的な存在としての子ども観」、「楽しさの希求」、「好みの保育スタイル」、「必要な経験保障」、「発達促進」といったものである。これらは、促進的記号レベルとしての第二層や活動レベルとしての第一層といった保育者の行動に影響を及ぼすこととなる。具体的には、そうした保育者の価値観・信念は、第二層に位置づけられる子ども理解や推察的思考、「活動構想」への着想、子どもの思いへの対応の意識や「活動構想」に関する実践的思考のあり方にも影響を及ぼすことになる。また、第三層としての「活動選択」や環境構成、保育実践中の子どもとの相互作用のあり方にも影響を及ぼし、まさに「活動構想」の全体に保育者の価値観や信念のあり方が反映されることになると言えるだろう。そして、日々の「活動構想」やそれに基づく実践、実践における子どもとの相互作用の積み重ねが、保育者の価値観や信念を形作っていくものと思われる。

保育には教科書がないからこそ、こうした価値観や信念の存在が「活動構想」により強く影響を及ぼすことになる。保育者としては、どのような活動をすべきか、どのように構想すべきかといった実践に直結する悩みも多く、保育雑誌等の活動事例の模倣によって活動イメージを生成することもできるが、どのような価値観や信念を持って「活動構想」するかという点を蔑ろにすることはできない。

(2) 「活動構想」への着想・影響

保育者は、「活動構想」するにあたり、さまざまな情報を参照し、それをもとに活動イメージの生成につなげていくことになる。

① 活動の情報

保育者は、研修への参加や他者実践を見ることによって得られた活動情報や、保育に関する書籍・雑誌のほか、新聞や地域情報誌、ソーシャルネットワークサービス（SNS）、テレビなどのさまざまなメディアからの情報を参照し、活動イメージの生成につなげている。これらは公私の時間の区分を問わず、また、意識的に情報を取得しようとするものとも限らない。日常生活において何気なくテレビを見たり、新聞を見的过程中で「これ、使えるかも」というように、即興的に活動と結びつける。また同僚が行う保育実践については、

間近で見られる具体の保育実践であり、そこから自身で持ちえなかった活動イメージを得ることにもなる。保育実践をテーマに扱うような研修も然りであり、保育者は、さまざまな情報を得ることで自身の活動イメージの「引き出し」を広げることとなり、豊かな活動イメージの生成を可能にすると言えるだろう。つまり活動イメージの生成は、その実態として「真似」から始めることもあり、こうした「真似」に基づく活動実践が自身に蓄積されて、活動の「引き出し」の幅を広げることにもつながると言えよう。

② 他者の意見・視点

保育園や幼稚園において行われる保育は個人で行うものではなく、複数の保育者が集う場において組織活動として行われる。つまりそこには同僚との関係性があり、それぞれの生活経験や保育経験は多様で、そうした異なる視点を持つ保育者の集合体として園運営が成り立っている。そのため、このような関係性の中で、上司や同僚の意見やアドバイスや対話により保育への振り返りが促されたり、新しい発想をもたらされるなどして、活動イメージの生成に寄与することになる。

また、施設としての自己評価や、外部者の評価、第三者評価なども自らの保育を振り返る機会となって、活動イメージの生成を豊かにする。保育は小学校以上の教育のように単元に区切って進められるものではなく、遊びを中心に展開され到達目標があるわけでもないため、ともすると十分な振り返りがなされないままに流れてしまうことも起こりうる。また、保育者として、主体的に子どもと関わるうちに、自らの保育を客観視することが難しくなると言えるだろう。だからこそ、施設としての自己評価や外部評価など、客観的な視点で捉えることで、自らの保育を内省し、明日からの活動の充実につながっていくのではなかろうか。

③ 子どもの状況

「活動構想」を行ううえでは、子どもの状況を踏まえることは必要不可欠である。ここでいう子どもの状況は、主に外形的に捉えられる子どもの言動を指し、玉置はこれを外的活動と呼んでいる²¹⁷⁾。保育者は外形的に見られる子どもの発言や行動を捉えている。具体的には、子どもが遊んでいる最中の発言やつぶやき、他者とのかかわりにおける発言、表情、様子の他、どんな遊びをしているか、どのように遊んでいるか、あるいは遊んでいないかなどの行為を捉える。また、そうした一人ひとりの子どもの集合体としてのクラスの状況も捉えている。このクラスの状況というのは、騒がしい、静かだ、落ち着いている、といった場の状況のほか、熱中しやすいクラス、冷めやすいクラス、新しい物好きのクラ

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

スなど、子どもの集合としての傾向のことを指す。本研究において複数の保育者が「うちのクラスは」とか「今年のクラスは」といった表現で語り、集合体としてのクラスを捉えていることが分かる。

そして、子どもの背景として、興味・関心や欲求、経験していること、育ってきていること、躓いていることその他、子どもの能力、成育歴といったこともまた、子どもの状況の一つとして挙げられる。

保育者として、まずこうした子どもの状況を把握することは、後述する子ども理解や推察的思考へとつながることになるため、「活動構想」に不可欠になってくると言えよう。

④ 出来事

園内外の出来事もまた、「活動構想」へのヒントになる。子どもが園で生活する過程においては、予想外の遊びの展開や、園への来訪者、同僚保育者のふとした投げかけなどさまざまな出来事が発生する。また、色水で作った氷で遊んでいた際に、融け落ちる水の色を見て新たな活動イメージを生成したように、保育者は偶然の出来事を捉えて活動イメージを生成している。眼前で起きた出来事を、そのままにすることもできるが、その出来事を捉え保育の活動につなげていくこともできる。

例えばオリンピックや宇宙ロケットの発射など子どもも関心を持ちそうなニュースは多い。また中秋の名月や鏡開きなどの季節行事もある。これらは園がどのような状態であろうとも関係なく行われていく。しかし、こうした出来事を、保育の活動につなげている保育者もいればそうでない保育者もいる。オリンピックに着想を得て、クラスで行っている遊びをオリンピック風にしてみたり、オリンピックに関連する新聞記事を元に話し合いをしてみたりとさまざまな活動イメージが生成される。

保育者として園内外のこうした出来事を捉え、活かそうとすることは、活動イメージの生成を豊かにすると言えるだろう。

⑤ 活動の状況

活動イメージの生成に当たっては、過去や現在の活動状況もまた影響を及ぼしている。過去の状況というのは活動履歴のことを指し、前日や全週、前年といった過去における子どもの活動や行動の様子のことを言う。過去の活動履歴を参照することで、連続性の上に活動を捉えることができ、活動イメージの生成に役立つと言えるだろう。

また、保育は一つの活動だけで進行するのではなく、子どもの興味や関心に応じて、同時並行的にいくつもの遊びが展開され、それらが融合したりしながら展開される。また隣

接するクラスにおいては違う活動が展開されていたりする。構想される活動は、それに固執するものではなく、一つの仮説として位置づけられるべきであり、状況によっていかようにも変化する余地がある。並行して進行する諸活動は互いに影響し合い、活動の展開を左右するだけでなく、影響し合うように意図的に働きかけることもできる。そのため、保育者として並行する活動状況を把握しておくことは、活動イメージの生成に大きく役立つことになる。

⑥ 保育者の経験

保育実践の経験はもちろん、保育者自身の成育過程での経験や生活経験も含めた、保育者の経験が活動イメージの生成に影響を及ぼす。

保育者は実践経験を積み重ねることで、それが自身の中に蓄積され、その後の「活動構想」においてそれらが参照材料となって活動イメージの生成につながっている。実践経験として蓄積されるのは、成功体験ばかりではなく、失敗体験も然りである。また活動内容だけでなく、その展開や環境構成、かかわりなど、一連の過程が蓄積されることで、次の「活動構想」において参照されうる材料となる。上山・杉村²¹⁸⁾は、経験年数の少ない若手保育者であっても、省察を行うことで実践力の認知が高まるとしているが、活動イメージの生成に影響する参照情報の有無や量は、実践経験の蓄積が大きく左右するといえるのではないだろうか。

また、保育の実践経験だけでなく、保育者自身が成育する中で得たさまざまな経験が活動イメージの生成につながることもある。本研究においても、保育者は学童期に経験した造形遊びから想起して活動イメージを生成していた。保育者の自然体験や物とのかかわり、人とかかわりにおけるさまざまな積み重ねがあることは、自身の記憶を辿ることで同様の経験をイメージしたり、その経験から派生してさまざまな活動イメージの生成が可能になる。そのため、学童期も含めて成育する中で保育者自身の経験もまた、活動イメージの生成に寄与することになると言えるだろう。

また、保育を離れたプライベートの場や時間における保育者の生活経験も、活動イメージの生成に寄与する。教科書がなく環境を通して行われる保育は、まさに生活の縮図としてあらゆることが教材となりうる。そのため、保育者が日常生活で経験するさまざまな事柄も活動につなげることも可能である。本研究においても、保育者は、買い物中に見聞きしたもののや映画や舞台で見たり感じたりしたものを活動につなげていた。

このように保育者の実践経験、成育過程での経験、生活経験は活動をイメージするうえで、

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

参照材料として大きく寄与することになる。

⑦ 上位方針

保育者が活動イメージを生成するに当たっては、教育・保育要領等や施設方針、施設の価値観などの上位方針を参照したり影響を及ぼしている。また、園として行う行事や、園として規定している活動、長期指導計画なども、活動イメージの生成に影響を及ぼすことになるが、これらは、園の方針や価値観を表すものと言えるため、上位方針の一部として位置づける。

まず、「活動構想」をするうえでは、教育・保育要領等が示す環境を通した教育やねらいや内容などを踏まえることになる。それと同時に、勤務する施設の保育理念や保育方針、施設として持つ価値観は、保育者の視点から見て上位方針として存在しており、これらは活動イメージを生成するうえで、方向性を定めたり、ズレを修正するようなはたらきをする。つまり、「うちの園らしくないかな」、「ここの園の風習」と思考しながら「活動構想」をしていたり、活動には「園のカラーが出る」と語る点には、それぞれの園の方針によって活動が変わるということが表れている。こうした園の方針としては、保育者の創造的な活動を積極的に認めるのか、あるいはそういった活動を認めない傾向なのかといったことも「活動構想」に大きく影響するだろう。また、園の行事や規定活動は、子どもの生活や活動に密接に関係するとともに、それらが軸となって日常の活動が展開することもある。行事の指導に当たっては、教育・保育要領において「園の生活の自然な流れの中で生活に変化や潤いを与え」るものとして「園児の負担にならないようにすること」と行事が中心にならないよう配慮が求められているが、現実的には運動会などの行事は、日々の活動に影響を及ぼすことは否定できない。同様に、園として実施する外部講師等による課業的な活動は、実施の時間が固定されていることが多く、そうした固定された時間を意識した活動展開が求められることになる。そのため、このような園行事や規定活動の存在は保育者の活動イメージの生成に影響を及ぼすと同時に、それらの内容や期日等、日々の活動に関連する点を適切に捉えるということが求められると言えるだろう。

そして、日々の活動は園における全体的な計画、長期指導計画のもとで展開されることになるため、保育者としてはこれらを参照しながら、また影響を受けながら「活動構想」されるということは言うまでもない。

⑧ 保護者ニーズ

保育は保育者と子どもとの相互的な関係における営みであるが、現実的には保育者は保

護者の存在を意識することも少なくない。保護者として、わが子の成長への願いを持ち、そうした願いがあるからこそ園への期待も生まれてくる。園として保育理念や方針を持ち保育を進めているとはいえ、保護者の期待を全く無視して運営を進めていくことは難しい。また、小学校以上であれば子どもは自身で登下校するようになるが、保育園等では通園バスの利用などを除いて、保護者が毎日のように子どもを送迎するため、保育者と保護者との間で毎日何らかの接点がある。そのため、保育者は日々の保護者とコミュニケーションを取る中で、表情を読み取ったり、期待を読み取ったりすることになる。だからこそ、そうした保護者の期待は、「活動構想」において意識をする対象になっていると言えるだろう。そしてそれらは活動イメージの生成において少なからず影響を及ぼすことになる。

⑨ 環境的事項

保育者は活動イメージの生成に当たり、さまざまな環境的事項を参照したり、影響を受けることになる。

まず、季節・天候といった自然気象は保育に影響を及ぼすことになる。それは晴れや雨、雪といった天候は、活動の場所に影響を及ぼすだけでなく、雨や風、雪などを生かした活動を展開することもできる。雨が降れば傘をさして屋外で楽しむこともできるし、雪が降れば雪を体験したり雪合戦をすることができる。そのため、保育者として天候に気を配ったり、天候の変化を感じることで、「活動構想」につなげることができるのである。また、季節の移り変わりによっても活動が変化する。暑くなれば水遊び、涼くなれば水遊びが終息し、落ち葉や木の実など秋を感じさせる環境を生かした保育を展開することもできる。教育・保育要領等においても、季節による自然や人間の生活の変化に気付くような保育が求められている。

また、さまざまな環境・材料・道具から、その特性を踏まえて活動イメージを生成することもある。子どもの遊びは、ものや環境と対話しながら展開されていく。そのため、保育者自身がものや環境を見て、その素材が持つ可能性や、その素材の面白さ、活用の選択肢に気付くことは、子どものものや環境との対話を深めることにもつながり、豊かな活動イメージの生成に繋がっていくものと思われる。実際に保育者は、素材を見て活動を「思いつく」、「ひらめく」と語った。それはまさに、その素材を単なるものとして見るのではなく、そのものが持つ面白さや可能性を広げ、活動に結びつける行為であると言えるだろう。

活動は展開される環境の影響も受ける。つまり活動環境の広さや床等の状態、器具や道

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

具の有無や数量、配置といった活動環境のあり方によって、活動内容は変化する。そのため、保育者はこのような活動環境を視野に入れるとともに、それらを参照しながら、活動イメージを生成することとなる。

そして、時間的な環境もまた活動に影響することから、保育者としても時間的制約について参照したり影響を受けながら活動イメージの生成を行う。園での生活は遊びだけでなく、食事や排せつ、午睡、着脱等の生活的な行為もあると同時に、集団生活であるために、一人ひとりが好き勝手に生活することは現実的に難しい。規則正しい生活リズムが園の中でも保たれ、生活が展開される。そのため、活動の時間についても、いつまでも自由にすることは難しく、何らかの区切りを付けたり、折り合いをつける必要がある。また、一日の短期的な時間区分だけでなく、週や月、年といった中長期的な時間区分も踏まえて活動を展開する必要も生じる。そのため、保育者としては活動イメージの生成に当たって、時間的に無理のない活動展開を構想するなど、時間的制約を意識して行っている。

また、保育者として保育園や幼稚園等が位置する周辺の地域資源の存在を把握し、それらを効果的に保育に取り入れていくこともできる。ここでいう地域資源とは、保護者はもちろん、地域の住民や勤労者、小学校や図書館等の各種機関、また地域の自然や公園など、さまざまなものが含まれる。こうした地域資源を把握するとともに、保育に取り入れようとする意識を持つことで、地域資源と子どもたちをを繋ぐ活動イメージが生成され、多様な活動へと展開していくと言えよう。

このように保育者は「活動構想」に当たって季節や天候、活動環境、時間的制約、地域資源などの環境的事項に気を配りつつも、それらを活かしていく必要があると言えるだろう。

(3) 「活動構想」を支える保育者の姿勢・特性や園環境

保育者が「活動構想」を行ううえで、保育者自身が持つ姿勢や特性、また園環境が大きな影響を与えることが分かった。

① 保育者の姿勢・特性

「活動構想」を支える保育者の姿勢・特性として、感受性、学びの姿勢、必要素材を工夫・調達する姿勢、公私の区分なく構想する姿勢、必要な情報をストック化する姿勢が挙げられる。

i. 感受性

保育者は日常生活を送るに当たり、環境の変化、季節の変化などを察知し、「活動構想」

に取り入れていた。季節の変化は同じようにすべての保育者に巡ってくるが、その変化を捉えたり、その季節らしさの捉え方は保育者によって一様ではない。保育者は、子どもと環境をつなぎ合わせる媒介者として活動を構想し、活動を通して子どもと環境を結び付けている。媒介者としての感受性が豊かで、その環境を表現する言葉や方法を豊かに持ち合わせていればいるほど、構想される活動はより多様性を持ち豊かなものになると言え、保育者の感受性は「活動構想」を支える重要な特性のひとつであると言えよう。

ii. 向上的な姿勢

保育者は自らさまざまな手段で学び、保育実践へとつなげている。半構造化面接では、子どもの育ちに関することや、活動内容に関すること、外国の保育方法に関することなど、保育者によって学びの関心や対象は違うものの、その時どきに保育者自身が感じる課題について、研修や書籍やその他の媒体を通じて学びを深める姿があった。また、自発的にプライベートな時間を利用してでも子どもの育ちや専門性向上のために、時間やお金を費やして研鑽する姿勢を読み取ることができ、保育に関しての興味・関心、自身が抱える課題を解決する手段としての自発的な学びを行っていた。このようにして得られた知識は、「活動構想」する際に参照する知となり、「活動構想」に大いに影響を及ぼすことになる。

また、こうした学びによって得られた情報や、参考になる情報をスクラップするなどして、ストック化したりしている姿も確認することができた。子どもに合わせて、またその時どきの状況に応じて、多様な内容、多様な展開を可能にするために、必要と思われる情報を蓄積し見直すことによって、改めて発見したり知識の更新や定着を図ったりすることにつながり、「活動構想」に寄与することになると言えよう。

このように保育者の保育の質を高めようとしたり、自らの保育力を高めようとしたりする向上的な姿勢は「活動構想」に大きく寄与すると言いうことができる。

iii. 必要素材を工夫・調達する姿勢

保育者への面接からは、石やどんぐり、松ぼっくり、木の葉などの保育に活用できる自然素材を、プライベートの休日の時間にでも拾って収集している姿が読み取れた。こうした行為は、それらの素材でどんな活動を行うか、明確なプランがない状態でも収集しており、いつ何に使えるが分からないが「なんか作れるかな」と言った視点で継続した行為として日常的に行われている様子が窺える。

つまり、これらの行為は、具体の「活動構想」があって必要な自然素材を拾っているのではなく、今後、構想したり展開されたりするであろう将来的な活動の材料にするために

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

収集しているのである。前述のように環境・材料・道具の有無は「活動構想」を行ううえでの社会的助勢であり、「活動構想」に影響を及ぼす。保育者として、こうしたことを実感として理解しているからこそ、「活動構想」を充実したものにするために、プライベートな時間においてまで収集していると言えよう。

また、「活動構想」を行う段階においてイメージする環境・材料・道具が用意されているとは限らない。こうしたとき、園内にある環境・材料・道具で代用する発想や、同僚や保護者に収集を呼びかけたり、上司に対して購入を依頼するなど、自ら積極的に必要な環境・材料・道具を調達しようとする姿勢も重要になる。

iv. 公私の区分なく構想する姿勢

本研究では、保育者が公私の区分なく保育のことを考え、「活動構想」している様子も語られた。料理中に野菜を見て活動と結び付けたり、舞台鑑賞中に活動と結び付けたりと、日常生活におけるさまざまな事柄を保育とつなげている。つまり、義務的に、あるいは意識してプライベートの時間においても「活動構想」しているのではなく、思わず保育につなげて考えてしまうように、公私が一体不可分のものとして、保育について考えていると思われる。

これは、保育では子どもを取り巻く環境すべてが保育の教材となり得ると同時に、日常生活にさまざまな保育のヒントが存在していることであろう。また、勤務時間だけでなく、通勤時間やプライベートの時間にも行われる「活動構想」は、構想時間が増えることにもつながっている。そして、保育者が環境・材料・道具から活動の着想を得ることを踏まえると、保育者自身が園内だけでなくさまざまな環境に身を置きながら「活動構想」し、その環境と活動と結び付けることによって、「活動構想」の幅が広がると言えるのではなかろうか。

② 園環境

i. 「活動構想」の時間

保育者の「活動構想」は、基本的には勤務時間内に設けられる保育準備のための時間に行われることになる。また、子どもの午睡を傍らで見守る状況において、「活動構想」する様子もうかがえた。保育者への面接からは、実践の最中にも子どもが遊ぶ様子を見て子どもの育ちや遊びを振り返り、「活動構想」を行う様子を確認できたが、その一方で子どもと明確に離れ、落ち着いた環境で保育を構想する時間の確保は、「活動構想」を支える重要な要素であると言えるだろう。

津守²¹⁹⁾は、「その日のことを自分一人で振り返るとき、保育の最中には分からなかったことが、見えてくる」と述べ、子どもを離れて落ち着いた場で保育を省察することの重要性を説いている。「保育者が子どもたちと離れて保育の振り返りや翌日以降の準備をおこなう時間」は、子どもたちと触れ合わない時間と言う意味で「ノンコンタクト・タイム」と呼ばれる²²⁰⁾。こういった、子どもと直接的に対峙しないノンコンタクト・タイムを保証することは、実践の振り返りに直結し、その振り返りから豊かな「活動構想」へとつながると言えるだろう。

ii. 同僚性

保育園や幼稚園における保育は個人で行うものではなく、複数の保育者が集まって組織的な行為として行うものであるため、保育者間の連携や協力は欠かすことはできない。

「活動構想」においても、保育者が同僚に相談することで他者の意見を取り入れたりヒントにしたりしながら、当初構想していた「活動構想」が洗練されていくことが明らかとなった。保育者間で相談することにより、それぞれが持つ実践経験や知識が融合するとともに、自分とは違った視点の子ども理解のあり方に気づくことで、「活動構想」にも多様性が生まれ、一人で構想するよりも幅広い「活動構想」が可能になることから、同僚性を高め、職員同士で知識や経験の共有を行うことが、各保育者の保育の幅を広げ、「活動構想」にも影響を及ぼすと言える。

また、保育者の語りから、一人で「活動構想」することへの不安や、相談できる相手がないことへの不安、相談体制があることの安心感を確認することができた。「活動構想」は、保育者の自由裁量が非常に大きいからこそ、それに悩む保育者も存在する。園内にしっかりとした同僚性が存在し、気軽に相談できる体制や雰囲気があるということは、保育者にとって大きな安心感をもたらし、子ども理解の共有や活動の洗練化といったことにつながっていくため、園内において保育者同士で相談できる時間や体制を確保していくことは、「活動構想」を支える重要な要素と言える。

(4) 「活動構想」を支える保育者の知識

活動イメージの生成には、その前提として保育者自身が「活動構想」を支える知識を有していることが必要となる。このような保育に関する知識は、活動内容に関する知識、かわりに関する知識、環境・教材に関する知識として挙げられる。

① 活動内容に関する知識

活動内容に関する知識とは、活動の種類や方法、内容などの知識である。例えば一言に

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

鬼ごっこと言っても、単純に鬼が鬼でない子どもを追いかけるものもあれば、しっぽとり、高おに、引っ越しおに、けいどろなど、さまざまな種類がある。また、子どもが自画像を描くにしても、単に「自分の顔を描きましょう」と促すだけではなく、福笑いの活動から顔のパーツを認識することから始めることや、鏡を活用すること、粘土で顔を作ること、前だけでなく横顔も捉える活動といったようにさまざまなアプローチがあり、こうした活動内容について知識として有しているか、という点も「活動構想」に影響を及ぼすことになる。つまり、保育者として、こうした活動の種類や方法、内容を知識として有しておくということが必要となる。

i. かかわりに関する知識

かかわりに関する知識とは、発達に関する知識や、発達に応じた援助のあり方、子どもへの効果的な対応、かかわりに関する知識といったものである。前述のような活動内容に関する知識を豊富に持ち合わせていたとしても、それが発達段階に合っていないければ、子どもは遊ぼうとしないであろう。3歳児なら3歳児なりの鬼ごっこがあり、ルールが複雑な鬼ごっこは適さない。そのため、保育者としては子どもの発達に関する知識が必要となると同時に、各発達段階に応じてどのような活動や援助が適切なのかといった知識を有しておく必要がある。また、一人ひとりの個性や特徴に応じたかかわりが求められるため、発達障害に関する知識やその対応について、また、子どもの性格に応じた適切なかかわり方やコツについて、知識として有しておく必要がある。こうした知識を有しておくことで、同じ活動をするにしてもその導入のあり方や、子どもへの言葉掛けのあり方に違いが生じるであろう。

ii. 環境・教材に関する知識

保育は環境を通して行うものであるため、保育者として環境に関する知識を有しておくことは不可欠である。子どもを取り巻く環境すべてを教材として捉えることもできるが、そうした環境・教材に関する知識についても、「活動構想」を支える知識となる。具体的には、玩具や絵本、保育教材、素材といったものへの知識と言える。

玩具や絵本は、実にさまざまな種類があるとともに、一つの玩具についてもその遊び方は多様であり、絵本についてはその活用の仕方についても一通りではない。民間資格として玩具に関する指導者資格も数多くあり、絵本についても国立青少年教育振興機構が認定する絵本専門士といった資格もある。そして、絵具等の保育教材に関する知識も「活動構想」に大きく影響する。絵具一つにしても、指で塗るのに適した指絵具や口に入れても無

害とされる食紅、ボディペインティングに適した絵具など、さまざまなものがあり、絵具を塗る道具にしても大小さまざまな筆があれば、刷毛、ペイントローラー、スタンプ、実にさまざまなものがある。こういった教材に関する知識を豊富に有することは、活動の幅を広げていくことにつながっていく。また、玩具や絵本、保育教材といった、保育に向けて作られたものだけではなく、身近にある素材も活動を構成する重要な要素となる。例えば、鍋ややかんといった調理器具や塩化ビニルパイプが砂場遊びを発展させるし、ビールケースや廃タイヤも園庭での遊びを発展させる。新聞紙についても、それを使って実にさまざまな遊び方ができ、文部省が策定した幼児期運動指針普及用パンフレット²²¹⁾においても新聞紙を使った多様な運動遊びの例を掲載している（資料 6）。

iii. 構造化された知識

先述のような活動の内容やかかわりに関する知識、保育教材に関する知識は、同僚保育者から学んだり、真似たりする他、書籍や研修において学んだりして蓄積される。保育者としてこのような知識を有することは、「活動構想」するうえで必要不可欠であるとともに、その知識が豊富であればあるほど、構想の幅も広がると言えるだろう。

しかしながら、このような知識をただ単に有するだけではなく、状況や文脈に応じて活用できなければならない。保育者 B が「知識だけが増えるのではなくて、いいタイミングで実際に使えるようになることが必要」と語ったように、単なる知識ではなく、そうした知識を実践の場に照らし合わせて適切に使いこなす必要がある。つまり、保育者自身の中で、知識が実践的知識へと構造化され、必要な時にその状況に応じて参照できるようになっている状態である必要がある。そして、こうした実践的知識への構造化は、保育者の価値観の影響や実践経験の積み重ねの中で行われていくと言えるだろう。そのため、例えば活動内容に関する情報を知識として得ても、それが保育者が主導するような保育観に基づいて活用される場合と、子どもの主体性を尊重するような保育観に基づいて活用される場合とでは、活動のあり方は大きく異なってくる。活動の知識を得ようとする際は、保育者自身の価値観のあり方にも目を向ける必要があると言えよう。



資料6 新聞紙を使った多様な運動遊びの例 221)

② 「活動構想」における保育者の実践的な思考

保育者は「活動構想」に際して、多様で複雑な実践的思考を行っている。単に既知の活動を当てはめて実施しようとしたり、前年度に行なった活動を再現したりするのは違い、子どもの遊びの履歴や眼前の子どもの姿に応じて、また、さまざまな制約を考慮しつつ、「活動構想」を行っているのである。つまり、保育者は同時にいくつかの思考をはたらかせ、そのとき最適と思われる活動イメージを生成し、その実践に向けて「活動選択」という意思決定をしようとする。そして、こうした「活動構想」における保育者の実践的な思考は、第一層の活動レベルと第三層の価値・信念レベルとの間を結び付ける重要な役割を果たしていると言えよう。しかしながら、こういった実践的な思考は、どの保育者もが持ち合わせているとは限らない。また持ち合わせていたとしても、子どもとの相互作用で流動的に移り変わる実践の場において、つねにその思考がはたらくとも限らない。そして、このような実践的な思考をどのように持つことができ、どのようにはたらかせるのかといった部分を明らかにすることは本研究の範囲とはしていないが、保育者がはたらかせている実践的な思考の視点が整理されることは、保育実践者が自らの実践を振り返る視点の提

供にもつながり、実践的な思考を身に付けていくうえで有意義なことと言える。

i. 保育者の関心

ここでいう保育者の関心とは、保育者自身がやってみたいと思う思考のことを指す。そのようなやってみたいという思いに基づいて「活動構想」が行われることもある。例えば、研修や書籍、同僚の実践などを見て新たな活動の情報を得たり、日常生活において何らかの活動をひらめいたりし、保育者として「おもしろそう」といった感覚から「やりたい」、「やってみたい」という思いを持つ。また、これまでに実施した活動で成功体験として蓄積されている場合などに、保育者として「またやりたい」といった思いを持つ。

このように、保育者の関心に基づいてやってみたい活動イメージが生成されるのは実態として多分にあるが、これらが必ずしも子どもの興味・関心から生まれたものではないことをもって否定されるべきではないだろう。大切なのは、保育者の関心として生成された活動イメージをどのように、子どもの主体的な活動につながるよう適切な形で具体の「活動構想」につなげていくかということであろう。

ii. ねらい思考

ねらい思考とは、子どもや集団としてのクラスを対象として、育ちの課題を焦点化し、ねらいを設定するとともに、そのねらいの達成を志向する思考のことを指す。こういった一連の思考においては、ねらいと子どもの姿との間のズレを捉えたときに、ズレを修正しようとする思考や、また当初のねらいをさらに深めていこうとする思考も含まれる。

保育者として実践を振り返るとき、また眼前の子どもを捉えるとき、このようにねらいを意識することは、「活動構想」における保育者の実践的な思考の重要な思考と言えよう。

iii. 活動内容に関する思考

活動内容に関する思考とは、保育者として把握している状況に、どのような活動を通して対応しようとするかといった対応の模索や、それまでの活動の連続性を踏まえた内容への志向、小学校への接続を意識して子どもの経験や育ちを捉えようとする就学への意識、子どもとも保育者も楽しめる活動や取り組みやすい活動を実施しようとする意識、活動を通じて子どもが緊張感や達成感を感じるような志向、展開している活動についてどのように締めくくり次の活動へ結び付けようとするかといった意識、子どもの興味・関心を尊重した活動内容を構想しようとする思考を指す。

このような活動内容に関する思考を持つことで、保育者が得た活動に関する知識をそのまま実践に当てはめるのではなく、子どもの状況や場の状況に合わせて「活動構想」する

第6章 保育者の「活動構想」のあり方

ことにつながっていく。裏を返すところから思考があるからこそ、他者の実践や保育雑誌等に掲載された実践の単なる模倣ではなく、眼前の子どもに即した活動として応用した「活動構想」及び実践につなげていくことができると言えるだろう。

iv. 即興的思考

保育者は、活動実践の最中に偶然の出来事を捉え、その出来事を生かした「活動構想」をすることがある。偶然の出来事に対して即興的に「使えるかも」といった意識を持ち、それを好機として活動に取り入れようとする。実践の最中における出来事は、子どもとも共有されている出来事であるため、それを生かすことは活動の流れとして自然な展開となり得る。そのため、こうした出来事を生かして「活動構想」しようとする即興的思考は、「活動構想」の幅を広げたり、子どもの興味・関心に即した「活動構想」を可能にするとと言える。

また、明確に何らかの影響を受けたり、何らかから着想を受けたりしたわけではないが、保育者として活動を「ひらめく」、といった事例もあった。保育者 E は、ひらめきによってシャボン玉をジェスチャーで膨らます遊びを構想した。これは意識的に行われたものではないが、実態としてこのような「活動構想」のあり方が存在する。このような即興的思考は、「活動構想」における保育者の実践的思考の一つとして位置づけられると言えるだろう。

v. 制約的側面に関する思考

制約的側面に関する思考とは、保育実践において踏まなければならないさまざまな環境的制約を踏まえて「活動構想」しようとする思考である。具体的には、食事や午睡の時間、降園の時間を踏まえた短期の時間的見通し、あるいは行事までの活動の流れなど中長期的な時間的見通しが挙げられる。こうした時間的見通しを持つことで、構想する活動がどれくらいの時間を要するのか予想したり、それを予想することで活動が中途半端な状況で区切られないように「活動構想」することができる。子どもの興味・関心が高まった展開において、別の活動をしなければならなくなると、せっかく盛り上がっていた流れが途切れることになる。そうならないようにするためにも、保育者として時間的見通しを持ちながら、子どもの姿や活動展開を予想することで、より子どもの興味・関心が持続しやすい「活動構想」や展開を図っていくことができるだろう。

また、保育者は環境材料の数量的な制約、活動場所の制約についても意識することになる。保育材料費や量も限りがあり、また園としての共有物であるため、使い放題というわ

けにはいかない。また、シャボン玉遊びをするにしても、一人一つずつのシャボン玉がある場合とそうでない場合では、活動内容も異なってくる。そのためこのような環境材料の数量的な制約を踏まえる思考は、欠かせない実践的な思考と言えるだろう。そして、どのような場所、環境で活動を行うかといった視点も不可欠であり、その環境が持つ特徴や制約を理解することは、適切な「活動構想」を行ううえで不可欠である。例えば、その場所の広さ、形、置かれた物、水の使用の可否といった環境条件は活動を大きく左右する。そのため、単に「活動構想」をするだけでなく、活動を実施するであろう場所に対する理解と制約への意識は、「活動構想」を行ううえでの実践的思考の一つと言えるだろう。

vi. 反省的思考

佐藤・岩川・秋田¹²⁵⁾は、熟練教師と初任教師を比較した研究において、教師の熟達は、人と人との相互作用の場面や、絶えず変容をとげる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考を基本としていると指摘している。

保育者 A は、子どもが自分の感性で本当に主体となって遊びや生活できているか振り返っていると語り、保育者 D は、「日々振り返ってるんで。日々反省の毎日なんで」、「やっぱりマジで壁にぶち当たることが多いので」と語っている。このような日々の保育を振り返る保育者の思考を反省的思考と位置づける。こうした思考は、Schön¹²³⁾が示した、行為の中の省察(reflection in action)、行為についての省察(reflection on action)、行為の後の省察(reflection after action)として表され、保育実践へのさまざまな振り返りは、眼前で起きた出来事や社会的助勢としてのさまざまな事柄の捉え方に違いをもたらし、「活動構想」のあり方に大きく影響していくことになると言える。

③ 「活動構想」の分岐点となる子ども理解と推察的思考

第4章及び第5章において、保育者が「活動構想」する上において、保育者の子ども理解と子どもの姿の予想が分岐点であると位置づけられた。つまり、保育者の子ども理解や子どもの姿をどう予想するかによって、「活動構想」の内容は分岐するのである。一方で第2章においては、こういった子どもの姿の予想に関連するものとして、活動の見通しと子どもの言動の予想といったことを包括して推察的思考として位置づけている。そこで、本モデル図においては、推察的思考として整理することとしたい。

そして、ここでいう子ども理解とは、子どもの言動の背景にある内的活動の把握、子どもの発達過程の見通しや発達の課題を捉える発達の理解、全体ではなくその子を捉える個別的理解、遊び集団やクラスとしてどういう状況にあるかという集団的理解のことを指し

ている。また、推察的思考とは、活動がどのように展開していくかといった見通しや、その活動において子どもがどのような言動をとるかといった予測が当てはまる。

保育の「活動構想」は、保育実践前だけでなく、保育実践の最中においても、子どもとの相互作用的ななかかわりの中で絶えず子ども理解を進めるとともに推察的思考をしながら子どもと対峙している。このときの子ども理解や推察的思考が、その後の保育の展開を左右すると同時に、それらなくして適切な「活動構想」はなしえない。

保育は小学校以降の教育と比較すると、指導のための教科書がなく系統的要素が少ないと言える。その内容は保育者の創意工夫によっていかようにも展開されるといっても過言ではなく、その自由さから、保育者によって、あるいは保育の場面によって、子どもに合っていない保育が展開されることもある。だからこそ、子ども理解がすべての保育の出発点²¹⁵⁾として、子ども理解に基づいて活動を構想していく必要がある。子ども理解によって子どもの興味・関心を捉えた「活動構想」だからこそ、保育者が主体的に活動イメージを生成したとしても、子どもの主体性が損なわれることなく展開されることになり、反対に、そうした子ども理解がなければ、保育者のみが実施したい活動が展開されることになる。また保育者の推察的思考は、その裏付けとしての子ども理解が不可欠である。子どもとの日々のかかわりの中で子ども理解を積み重ねているからこそ、当該活動における子どもの姿を推察することができ、活動イメージの修正が可能になる。そうした修正があるからこそ、子どもの主体性を損なうことのない活動が展開されると言えるだろう。そしてこのような保育者の子ども理解や推察的思考は、保育者として持つ価値観や信念のあり方に大きく影響を受けている。

④ 「活動構想」にかかるその径路とその特徴

保育者は、これまでの述べた保育者の価値観・信念の影響を受けつつ、「活動構想」における保育者の実践的思考によって、子どもの状況や活動の状況や背景、上位方針、自身の経験などさまざまな事柄を参照しながら、「活動構想」を行うことになる。そしてその「活動構想」については、保育者による子ども理解と推察的思考を分岐点として、6つの径路として分類した。それらの内容とそうした径路が持つ特徴や注意点を整理したい。

I：社会的助勢から着想を得て活動イメージを生成する場合

社会的助勢から着想を得て活動イメージを生成する場合とは、図6ではG1の径路を指し、活動の情報、他者の意見・視点、子どもの状況などのさまざまな社会的助勢を参照しながら、そこから着想を得て、活動イメージを生成する。この径路では、「活動構想」にお

ける保育者の実践的な思考のうち保育者の関心の位置づけが多く、「活動構想」へのヒントから活動イメージを生成し「活動選択」に至る過程において、保育者自身として当該活動を実施したいという思いを強く持ち「活動選択」に至ると言えよう。

この径路の特徴としては、保育者が何らかの活動に興味を持つなどして、保育者自身がやってみたいという関心や願望が強いということができよう。そのため、「保育雑誌や SNS で見たあの事例をやってみたい」というように子どもの姿を踏まえずに活動イメージを生成することも起こりうる。また、「保育者自身も楽しむことが大事」と複数の保育者が語ったように、この径路においては保育者自身が「おもしろそう」と感じての活動イメージが生成されることが多い。そのため、この径路の場合、保育者としての関心や実施したいという思いが強くなりすぎると、子どもの興味・関心を踏まえずに強引に展開することにつながりかねない。

こうしたことから、保育者が社会的助勢から着想を得て活動イメージを生成する場合は、その活動が子どもの興味・関心を捉えているか、また興味・関心を喚起するような環境構成や配慮ができているか、保育者自身のねらいが強くなりすぎていないか、といった点を自問しながら実践につなげていく必要があるだろう。

Ⅱ：それまでの子ども理解と推察的思考から活動イメージを生成する場合

子ども理解から子どもの姿を予想し活動イメージを生成する場合は、保育者が子どもとの過去のかかわりの中で生じた子ども理解から、活動イメージを生成する径路である (G2)。保育者は活動イメージを生成するとき、同時にその活動が展開された場面を想像し、子どもがその活動にどのようにかかわるか、その言動を予想する。そのため、「活動構想」における子ども理解は推察的思考と密接に関連し、それに基づいて活動イメージを生成することになる。

この径路の特徴としては、指導計画を立てる際に子どもの姿を振り返り、そこからねらいを立て、必要な活動を構想する流れに近いと言える。この場合では、一旦、子どもから離れて子どもの姿や実践を振り返る中で活動イメージを生成するため、「活動構想」の時間を比較的持ちやすい。そのため、保育者が持った子ども理解や、生成された活動イメージを実施した際の子どもの姿を丁寧に仮説として予想することで、環境構成や援助のあり方をより良いものにすることができるだろう。担任保育者だけではなく、上司や同僚と対話しながら、自身の子ども理解が一面的になっていないか、推察的思考は浅くなっていないか、といったことを見つめ直すことで、活動イメージの修正や環境構成、保育者のかかわ

り方を充実したものにできるのではなかろうか。

Ⅲ：既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と推察的思考から修正する場合

子ども理解と子どもの姿の予想から既に持つ活動イメージを修正する場合は、保育者として既に何らかの活動イメージが生成されている段階で、過去の子どもとのかかわりの中で持つ子ども理解を基に、その活動における子どもの姿を予想し、活動イメージを深めたり微修正していく場合を指す（①-G2）。

つまり、この径路の特徴は、子ども理解や子どもの言動を予想することで、もっとこうした方がいいのではないか、と既に持っていた活動イメージが深まっていくことである。当初の活動イメージが何らかの影響を受けたり、何らかの情報を参照して生成されたものの、よくよく考えるとこうする方がいいのではないかと、子どもの側からみて再構想するのである。このとき、保育者は、それまでの子どもとのかかわりの中で積み上げられた子ども理解や、子どもたちならこう反応するだろうといった仮説をたて、活動イメージを深めていく。そのため、イメージした活動をすぐに実施するのではなく、より子どもに合わせた内容にアレンジしようとするものであり、そこに保育者の柔軟な姿勢があると言えるだろう。

ともすると、保育者がイメージした実施したい活動が先行することにより、子どもの興味・関心と遊離してしまうこともあるが、このように一度生成された活動イメージを子どもの側に立ち返って構想しなおすことは、活動の充実や経験の保障に向けて大変有意義と言える。

Ⅳ：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と推察的思考から転換する場合

活動実践において子ども理解と推察的思考から活動イメージを転換する場合とは、何らかの活動実践の最中に、保育者として子どもの言動を見取り、そこで生じる子ども理解によって当初イメージしていた活動とは別に、新たに活動イメージを生成する場合を指す（②-G2）。

この径路は、活動実践の最中における子どもの姿から子どもの興味・関心を捉えてそれを踏まえた活動イメージを新たに生成することになる。子どもは活動の最中において、人やものと対話しながらさまざまな発見をしたり、思わぬ展開に至ったりする。保育者として活動実践の際はある程度、子どもの姿を予想しているが、子どもはその予想を超えてさ

さまざまな姿を見せる。そのような姿も活動発展の契機として捉え、当初構想していた活動とは異なる活動イメージを生成するのである。このように当初構想していた活動を転換しようとする保育者の内的活動は、子どもの興味に合わせて柔軟に対応しようとする姿勢が前提にあると言えるだろう。そして、このようにして生成された活動イメージは、保育者が主導しすぎることなく、また子どもの放任的な活動でもない姿として成立するのではなかろうか。

V：既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と推察的思考から修正する場合

既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と推察的思考から修正する場合とは、活動実践の最中に読み取った保育者の子ども理解などから、既に持つ活動イメージの内容を転換するのではなく、同じような方向性を持ちながらも深めたりして内容を修正しようとするものを指す（③-G2）。なお、図6において、活動実践から派生する③の矢印が活動イメージの部分で折れ線状態となっているのは、既に持つ活動イメージを参照していることを表している。

この径路は、保育者として構想した活動実践において、ねらいと子どもの姿の間にズレを認知した場合など、活動内容を修正することでねらいの実現を図ろうとする場合が当てはまる。あるいは、こうするともっと面白くなるのではないかといった風に、子ども理解をヒントに活動や環境構成に工夫を加えるような場合もある。生成した活動イメージの実践に至った際、保育者の推察的思考が外れることもあれば不十分だった場合もある。そういったとき、そこで活動を止めてしまったり、強引に当初想定していた活動のルールに合わせようとするのではなく、実践の最中の子どもの姿を読み取って、活動を柔軟に発展させたり深めたりしていく必要がある。そういった意味で、この径路は、保育者が当初の計画に固執するのではなく、ねらいを保ちつつも、子どもの姿に合わせて柔軟に修正しようとする姿を表していると言えるだろう。

VI：活動実践で把握した子どもの興味・関心を実現しようと活動イメージを生成する場合

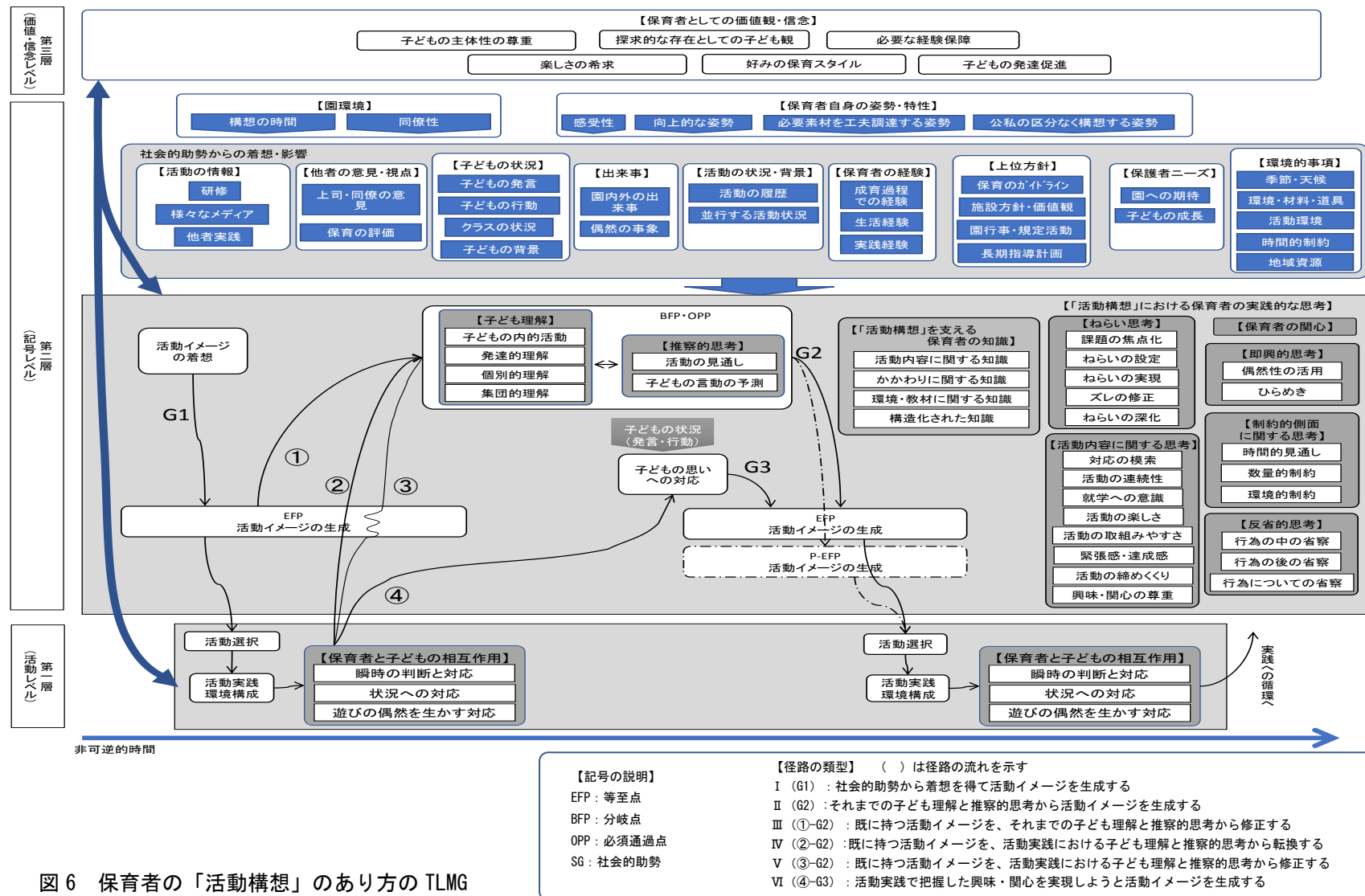
活動実践で把握した子どもの興味・関心を実現しようと活動イメージを生成する場合とは、保育者が活動実践の最中における子どもとのやりとりの中で把握した子どもの興味・関心を、活動として実現できるよう活動イメージを生成するものを指す（④-G3）。

保育者が子どもと対話したりかかわったりする中で、子ども自身から「やりたい」、「続

きたい」といった直接的なメッセージを受け取ることもあれば、子どもの姿からそれを読み取ることもある。こうしたとき保育者としては、子どもの「やりたい」という思いや探求的活動を支えたいと願う。そうした「子どもの思いへの対応」として、それを具体的な活動として取り入れ構想しようとするのがこの径路である。また、子どもが自然発生的に始めた活動を継続するのもこの径路に当てはまると言えよう。つまり、子どもの側から何らかの活動が生み出されたとき、保育者としてもその活動イメージを生成し理解するわけであるが、保育者は安全性の視点、時間的制約の視点、環境的制約の視点などからそれを止めることも可能であるし、場合によっては止めなければならないこともある。子どもの側から生み出された活動を続行させるということは、そこに保育者の具体的意思表示はなくとも、継続するという暗黙の承認と意思決定があると言えるだろう。そしてこのような「子どもの思いへの対応」のあり方や意思決定に影響を及ぼしているのが、保育者としての価値観・信念であり、保育者がどのような価値観や信念を持っているかによって、その対応が異なってくる。

こうした子どもの側から生み出された、実現したい思いを活動として成立させていくことは、子どもの主体的な活動を支えていくと言える。また、この径路は、指導計画上想定された活動に捉われず子どもの姿に合わせて柔軟に変化し、展開させていくということにもつながるため、子どもの実現したい思いと併せてどのように保育者の教育的意図を融合させていくかという点は注意しなければならないだろう。

子どもの観察に基づいて、子どもの会話や活動の中で表現されたアイデアや、子どもの興味・関心の現れを捉えようとする視点を中心に、それらを深めていく計画は、エマージェント・カリキュラムと呼ばれるが²²²⁾²²³⁾、こうしたエマージェント・カリキュラムにおいても、子どもの自発性と保育者としての意図性をどのように融合するかは課題と言える。これに対して、佐藤²²⁴⁾は、エマージェント・カリキュラムをプランニングするプロセスの第一段階として、活動の大まかな見通しと目的を持つことを示し、保育者として有機的な流れを組織化する必要性を指摘している。子どもの興味・関心を実現する際に、無計画にかかわるのではなく、大まかな見通しと目的を持つことで、教育的な意図を込めていくことができると言えよう。



4. 本章のまとめ

本章では、第1章から第5章において明らかにしてきた保育者の「活動構想」の過程を補足し合うような形で、第5章で作成した TLMG による「活動構想」のあり方を基盤にしてまとめた。まとめた背景としては、これまでの章で明らかにしたものは異なる視点で保育者の「活動構想」を捉えたものであり、かつ第5章で見出した「活動構想」の実態(TLMG)は7名の保育者の語りから見出した類型であって、「活動構想」のあらゆる視点を網羅しているわけではない。そのため、これまでに見出した「活動構想」の知見を補完し合うようにまとめることで、保育者の「活動構想」のあり方を明らかにした(図6)。

保育者の「活動構想」の過程では、子ども理解や推察的思考を分岐点としながら、「活動構想」における実践的な思考に基づいて、保育者としての価値観・信念、さまざまな社会的助勢の影響を受けたり参照したりしながら活動イメージを生成する。そして、生成された活動イメージは、再び実践的な思考に基づいて、そのまま実施されたり修正されたり変更されるなどして実践に繋がっていく。実践の中ではさらに子ども理解を進め、再び価値観や信念、さまざまな社会的助勢の影響を受け、改めて活動イメージの生成を行って実践につなげていくという循環的な過程を辿る。こうした過程は、

- I 社会的助勢から着想を得て活動イメージを生成する場合
 - II それまでの子ども理解と推察的思考から活動イメージを生成する場合
 - III 既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と推察的思考から修正する場合
 - IV 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と推察的思考から転換する場合
 - V 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と推察的思考から修正する場合
 - VI 活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する場合
- の6つの径路として表すことができた。

これらの過程を見ると、保育者として主体的に「活動構想」をしている実態が改めて明らかとなった。保育者は「活動構想」を行う際、何らかの活動イメージを生成し、その生成にあたっては保育者が持つ価値観・信念が、「活動構想」全体に大きく影響を及ぼしている。そして、「活動構想」には、「活動の情報」、「他者の意見・視点」、「子どもの状況」、「出来事」、「活動の状況・背景」、「保育者の経験」、「上位方針」、「保護者ニーズ」、「環境的事

項」といったさまざまな社会的助勢が活動イメージの生成に結びつく。別の見方をすると、保育者はこういった事柄を参照したり意識したりすることで、活動イメージの着想を得ることができるため、今回提示した事柄は活動イメージを生成するうえで参照するヒントになるだろう。

保育者への半構造化面接からは、保育者が他者の実践を見てなぜそのような活動ができたのかという羨望の眼差しを向ける様子も確認されたが、保育者は無の状態から「活動構想」しているわけではなく、何らかの事柄にヒントを得ながら「活動構想」につなげている。特に保育者が様々な書籍や SNS などから具体の活動情報を収集し「活動構想」につなげている様子からは、活動事例を収集することが活動の幅を広げると言えよう。

そして、「活動構想」における実践的な思考には、「保育者の関心」や「ねらい思考」、「活動内容に関する思考」、「即興的思考」、「制約的側面に関する思考」、「反省的思考」といったものが位置づけられるが、これらの思考が保育者の価値観・信念やさまざまな社会的助勢を活動イメージの生成と結びつける重要なはたらきをする。つまり、保育者として持つ実践的な思考が、子どもの状況や場の状況、過去の活動の履歴の見取りなどの解釈に影響を生んだり、活動イメージの生成に影響を与えたりする。また、保育者が持つ知識・技術も活動イメージの生成に影響を与える。

また、感受性、向上的な姿勢、必要素材を工夫・調達する姿勢、公私の区分なく構想する姿勢といった保育者自身の姿勢・特性や、「活動構想」を行うための時間の有無や同僚性の状態など保育者を取り巻く園環境も「活動構想」に影響を与えている。そのため、単に「活動構想」に焦点を当てるだけでなく、保育者自身の姿勢が問われるとともに、豊かな「活動構想」に結びつくような園づくりの視点も必要となる。

ただ、「活動構想」において最も重要となるのは、分岐点及び必須通過点として位置づけられた、保育者の子ども理解と推察的思考である。つまり、眼前の子どもの子ども理解のあり方や、それに基づいた推察的思考のあり方によって、生成される活動イメージの内容が大きく影響を受けるということである。そのため、他者の実践や書籍等の活動事例を模倣することもできるが、どのような子ども理解に基づいて他者の活動事例を取り入れ実践につなげようとしているのか問い直すことで、より良い「活動構想」につながると言えよう。また、活動イメージを生成した際、当該活動を行う子どもの行動等を推察的に思考することで、活動イメージの深まりや修正につながる。そのため、子ども理解と推察的思考を行えているか自問することで確かな「活動構想」に繋がっていくだろう。

終章 総合考察

保育の活動をどのように構想するかといった問題は、保育者にとって切実な問題であるにもかかわらず、その具体的なあり方が示されているとは言い難い。そこで本研究は以下の2点を目的とした。

- ① 保育者による「活動構想」の実態を明らかにする。
- ② 保育者による「活動構想」のあり方を検討するうえでの仮説を示す。

終章として、本研究の成果を各章ごとにまとめるが、保育者による「活動構想」の実態については、第3章、第4章及び第5章にて明らかにし、「活動構想」のあり方を検討するうえでの仮説については第6章にて示した。

1. 各章のまとめ

第1章では、保育において活動がその中心的要素であることを示すとともに、現行の保育のガイドラインの一つである教育・保育要領において、子どもの自発的で主体的な活動の展開が強調され、保育者はそれを援助する存在として位置づけられているため、保育者がどのように「活動構想」をすべきか見えてこないという課題を示した。

第2章では、「活動構想」に関連する先行研究や保育者養成校での使用が想定されるテキスト、保育者や小学校以降の教師の思考や意思決定に関する先行研究から、「活動構想」に関連する要素について整理し、「活動構想」のあり方を整理した。その結果、保育者の「活動構想」の過程が、保育者の価値観や経験、実践的思考といった保育者自身に帰属する要因や、子ども理解や推察的思考などの保育者としての理解、上位方針、環境条件などの保育者に帰属しない要因などから、複雑で複合的に影響を受けて活動が構想・選択される構図として整理された。また実践の最中に、常に変化する状態に対して瞬時に判断したり対応するなど子どもとの相互作用が生じるとともに、反省的思考を経て子ども理解につながり、活動の再構想・再選択が行われる展開性・循環性を持ったプロセスとして位置づけた。

第3章では、6名の保育者に対する半構造化面接とSCAT分析から、保育者が公私の区分を問わず様々な事柄に「アンテナ」を張って「活動構想」している様子を明らかにした。また、保育者自身の感受性、学びの姿勢や、「活動構想」のための環境が影響を与えていることが明らかになった。

第4章及び第5章では、7名の保育者への半構造化面接とTEM及びTLMGの作成によって、6つの「活動構想」の径路を見出すとともに、「活動構想」は保育者としての子ども

理解や子どもの姿の予想を分岐点として、保育者の実践的な思考に基づき、さまざまな社会的助勢の影響を受けたり参照したりしながら活動イメージを生成する循環的な過程として表した。

第6章では、本章では、第1章から第5章において明らかにしてきた保育者の「活動構想」の過程を補完し合うような形で、TLMGによって「活動構想」のあり方を検討するうえでの仮説を示した。その結果、保育者の「活動構想」は、保育者の価値観も含めてさまざまな事項が参照されたり影響し合う、子ども理解と推察的思考を分岐点する6つの径路として見出された。

2. 研究の結果

(1) 保育者の「活動構想」の実態

本研究で明らかにした保育者の「活動構想」の実態として、以下のようにまとめることができる。

保育者は活動を創造的に構想できるからこそ、その内容について悩んだり、保育者の主導性と子どもの主体性の狭間での悩みを抱えている。「活動構想」は無の状態から行うのではなく、何らかから着想を得て行われることが多い。そのため、研修や書籍、SNS、同僚の保育実践から得た活動の情報のほか、他者の意見や視点、子どもの状況、園内外の出来事、活動の状況や背景、保育者の経験、上位方針、保護者ニーズ、季節や天候などの環境的事項から着想を得ている。そのため、勤務時間だけでなくプライベートの時間においても公私の区分を問わず常態的に「アンテナ」を張って、店内装飾や舞台鑑賞、新聞広告も含めた周囲の様々な事柄から「活動構想」のヒントを得ている。そして「活動構想」の際には、保育者としての価値観・信念の影響を受けながら、子ども理解や推察的思考を分岐点として、「活動構想」を支える保育者の知識や「活動構想」における保育者の実践的な思考に基づいて構想している。なお、この実践的な思考は、ねらい思考、活動内容に関する思考、保育者の関心、制約的側面に関する思考、反省的思考といった思考によって構成される多様で複雑な思考と言える。また、こうした一連の「活動構想」には、保育者の向上的姿勢などのほか、構想時間や同僚性、物的環境といった園環境も影響を及ぼすことになる。

(2) 保育者の「活動構想」のあり方

保育者の「活動構想」のあり方が明確にされていないという問題意識から本研究を進め

てきたが、保育者の「活動構想」のあり方を検討していくうえでの一視座として、次のような仮説を提示する。

保育者の「活動構想」は、保育者としての子ども理解や推察的思考を分岐点とした以下の6つの径路として表すことができる。

- I 社会的助勢から着想を得て活動イメージを生成する場合
- II それまでの子ども理解と推察的思考から活動イメージを生成する場合
- III 既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と推察的思考から修正する場合
- IV 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と推察的思考から転換する場合
- V 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と推察的思考から修正する場合

VI 活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する場合

こうした径路において生成された活動イメージが実践として展開される中で、保育者と子どもとの相互作用が生まれ、改めて活動イメージの生成が行われ実践につなげていくという循環的な過程を辿る。そしてこれらの径路は保育者によって固定化されているのではなく、その時どきの状況によって様々な径路を辿ることになる。また、一連の過程において、保育者自身が持つ価値観・信念の影響を受けるとともに、様々な社会的助勢を参照したり意識するほか、「活動構想」を支える保育者の知識や「活動構想」における保育者の実践的な思考の影響を受けながら活動イメージの生成を行うことになる。

3. 総合考察

1989(平成元)年の環境を通して行くとされた幼稚園教育要領の改訂以降、保育者は間接的に子どもを援助する存在として示されてきたが、保育者の「活動構想」の実態やそのあり方を検討するうえでの仮説から、本研究における総合考察として以下のように示すことができる。

- ・ 活動は子どもが自発的に生み出すものだけではなく、子どもの主体性を尊重するために保育者が主体的に「活動構想」を行っていることが改めて明らかになった。
- ・ 「活動構想」の過程は、さまざまなものの影響を受けたり参照したりしながら構想する複雑で循環的な過程であり、6つの径路を表すことができる。

- ・ 「活動構想」の径路は保育者によって固定化されているものではなく、状況に応じてさまざまな径路を辿る。
- ・ 子どもがどのように遊び、何に興味・関心を抱いているかといった子ども理解やその後の活動の展開を推察する推察的思考は「活動構想」の分岐点であり、「活動構想」の内容を左右する。
- ・ 保育者として、活動情報や他者の視点を取り入れようとしたり、活動の状況、園内外の状況や出来事を把握したり、季節や環境、あるいは日常生活における様々な事柄に常態的に「アンテナ」を張ることは、活動イメージの生成につながる。
- ・ 「活動構想」における実践的な思考は、保育者の価値観・信念やさまざまな社会的助勢を活動イメージの生成や「活動選択」に結びつける重要な役割を担っている。
- ・ 保育者自身の問題だけでなく、保育者を取り巻く物的環境や同僚性、構想時間の確保など、「活動構想」には外的環境の影響も考慮する必要がある。

なお、森上²²⁵⁾は1998（平成元）年より以前の幼稚園教育要領について触れ、「“望ましい経験や活動”の種類が用意されていて、保育者がそれを選んできて、これを子どもに系統的に与える、そして、そのために経験や活動をスムーズに展開していくための環境構成をしていく」ことを「活動中心の保育」と呼んでいる。そして、その問題点として、第一に、望ましい経験や活動の選択が保育者の手にのみに委ねられているように考えられていること、第二に、活動をどのように展開するかということにも配慮がそそがれるようになったため、テクニックが保育の中心を占めるようになったこと、第三に活動の展開のみに目が向けられるようになったために、子どもの中で豊かに育っているさまざまな側面に目が向かなくなった点を指摘している。

現行の教育・保育要領等においては活動を保育の中心的要素と位置付けており、森上が述べたような「活動中心の保育」の3つの問題点は、いずれも保育者の捉え方の問題やそこから生ずる現象面の問題を示しており、「活動中心の保育」そのものの欠陥を指しているわけではない。つまり、子どもが園での生活でどのような活動からどのような経験をするかが問われているわけであり、活動内容や活動の質に焦点が当てられてしかるべきであろう。しかしながら、「活動中心の保育」への誤解や「活動は保育者の援助のもとに子ども自身が生み出すものであることが明確に位置づけられた」（傍点筆者）と「環境中心の保育」²²⁵⁾が強調されるあまり、保育者の「活動構想」について述べることが憚られる状態になっていたのではなかろうか。

本研究で改めて明らかになったように、保育者が活動を構想することは多く、そうした構想によって保育が展開される実態がある。「活動構想」において個々の子ども理解が重要になるのは言うまでもないが、活動の質を具体的に高めていくためには、そこだけに収斂しないことが必要である。だからこそ今一度、保育の中心的要素と言える活動や「活動構想」のあり方に着目し、森上が指摘したような問題点を乗り越えた新たな「活動中心の保育」を模索していくべきではなかろうか。

4. 本研究の課題

最後に本研究の課題を整理したい。本研究では保育者の「活動構想」の実態を示すとともに、「活動構想」のあり方を検討するうえでの仮説を示したが、以下の点が課題として挙げられる。これらの課題を克服することで、今回示された6つの径路以外にも見出される可能性や、その他の社会的助勢等が見出される可能性があり、こうした点を本研究の課題として整理する。

(1) 対象とする活動の視点

本研究の中核は第4章及び第5章における保育事例に基づく「活動構想」の半構造化面接の分析に基づいていると言えるが、対象となった事例の活動の質や形態等が本研究に影響を与えている可能性がある。

つまり、活動の内容として具体的に規定されているものはなく、その内容は多種多様である。そのため、質の高い活動もあればそうでない活動もあり、一斉保育や自由遊びを中心とした保育などの保育形態の違いもある。また、個人での製作活動など他者（保育者や他の子ども）との関わりが少ない活動がある一方で、他者との蜜な関わりによって発展的に展開していく協同的な活動といった違いもある。実際に今回半構造化面接で対象としたのは「水遊び」であったが、「水遊び」は基本的には水という「もの」と関わる遊びであり、他者と関わるとしても「もの」を介して関わる遊びであるため、そうした性質が本研究結果に少なからず影響を与えた可能性がある。

本研究では、こうした活動の質の違い、保育形態やクラス年齢の違い、活動の特徴を踏まえた「活動構想」については取り上げることができておらず、課題の一つとして挙げられる。

(2) 対象とする保育者の視点

半構造化面接の対象となった保育者は、経験年数3年から28年までと幅広いが、今回

は保育者の経験年数による違いについては研究対象としていない。今後、とくに初任者の「活動構想」と熟達者の違いに目を向けることで、「活動構想」のあり方の変遷が分かり、「もやもや感」の解消に役立つとも思われる。

なお、本研究では保育経験が長い保育者において「活動構想」の悩みが少ないケースもあったが、悩まないということが好ましい状態なのかどうかという点も検討する価値があるだろう。

（３） 研究方法の視点

本研究では主に保育者の語りから「活動構想」を明らかにしようと試みたが、保育者の事後的な語りは、記憶や認知のあり方、また言語化のあり方に左右される。そして保育の実際は、子どもと保育者の相互作用的な営みであり、応答的に反応する中で言動が生起し、これらが無意識的に行われることもあれば、記憶に残らず過ぎていくこともある。そのため、保育実践の観察や、子どもとの相互作用的なやりとりの視点を強め、より実践的な視点からの「活動構想」の分析も今後の課題としたい。

補章 「活動構想」の手がかりと充実に向けた取り組み案

本研究は、「活動構想」における保育者の「もやもやした思い」が依然として存在し、そうした保育実践者の悩みを解決できるような研究をしたいという思いが出発点にあった。そこで、補章として、本研究を通じて得られた知見を、現場実践者にわかりやすく提示するとともに、より良い「活動構想」に向けた取り組み案を示すことで、研究を実践に還元していきたい。

1. 「活動構想」の手がかり

保育者の「活動構想」にかかる先行研究や半構造化面接の内容の質的分析から、保育者の「活動構想」のあり方を探り、図6として示すに至ったが、これは「活動構想」における保育者の思考プロセスを示し、「活動構想」の手がかりを表していると言えよう。そのため、本節では、図6を参照しながら「活動構想」の際の手がかりを整理していきたい。なおここでは、実践の最中に「活動構想」しその場で実践に結びつける場合ではなく、翌日以降の活動を構想するような「活動構想」について整理する。

(1) 子ども理解（個人・集団）

保育者の子ども理解が「活動構想」過程の分岐点及び必須通過点として位置づけられたが、「活動構想」に当たり、保育者としてどのように子どもを理解するかという点が重要になる。ここで言う子ども理解とは、一人ひとりの子どもに対する理解だけでなく、集団としての子ども理解も指している。

- ☐ 子どもはどのようなことをしていたか（外的活動）。
- ☐ 子どもはどうしようとしているか（内的活動）。
- ☐ 子どもの興味、関心を表すような発言やつぶやきはなかったか、あったとしたらどんなものか。
- ☐ 子どもが興味・関心を抱いていること（遊び、モノ、場所、人、出来事、話など）は何か。
- ☐ 子どもが経験していることは何か。
- ☐ 子どもに育ってきていることは何か。
- ☐ 子どもの今の発達の課題は何か。
- ☐ 子ども同士の関係として、変化や偏り、気になる点はないか、あるとしたらどのようなことか。

- ☐ 家庭環境も含め子どもが置かれた状況はどうなっているか。
- ☐ すでに何らかの活動をしている場合、ねらいと子どもの姿の間にズレはないか、あるとしたらどのようなズレがあるか。

（２）状況の把握

上記の子ども理解と併せて、クラスの状況や環境の把握をすることが「活動構想」の初期段階に重要になると言えるだろう。

- ☐ これまで、どのような活動の連続性があるか。
- ☐ これまでの活動の流れで踏まえておくべき点はあるか、あるとしたらそれは何か。
- ☐ クラスの雰囲気や特徴は、保育者としてどのように感じているか。
- ☐ 今後行われる行事や規定活動など、見通しを持っておくべきべき事柄はないか。
- ☐ いま地域や世の中で、どのようなことが起きているか、話題になっているか。

（３）対応の模索・ねらいの設定

保育者は子ども理解や状況の把握をしたうえで「活動構想」を進めることになるが、保育は意図的な営みである以上、そこには保育者としての願いやねらいが込められている。こうしたねらいの設定においては以下の視点が参考になると言えるだろう。ただし、本研究でも確認されたように、必ずしもねらいが先で活動イメージの生成がその後に行なわれるわけではなく、先に活動イメージが生成されることもあり得る。

- ☐ 今のクラスや在籍する子どもは、どのような活動や環境が興味をひくか。
- ☐ 今のクラスや在籍する子どもに対して、保育者としてどのような願いを持っているか。
- ☐ 教育・保育要領等の保育のガイドラインにおけるねらいや内容のうち、今この段階での保育実践で踏まえる必要があると思われる内容はどのようなものか。
- ☐ 全体的な計画や長期指導計画と照らし合わせ、今この段階でどのようなねらいや内容が求められているか。
- ☐ 既に何らかの活動をしていてねらいと子どもの姿の間にズレがある場合、ズレを埋めるか、あるいはねらいや活動を変更するか。
- ☐ 既に何らかの活動が進んでいるとき、さらにねらいを深化させていくことができるか。

（４）活動情報の参照と活動イメージの生成

活動イメージを生成する際、保育者は実にさまざまな事柄から影響を受けているため、逆の視点で言えば、そうした事柄を参照することで、活動イメージの生成につなげることができるのではなかろうか。ここではそうした「活動構想」につながるような項目を示していく。

- ☐ 活動に結びつきそうな子どもの言動はないか、あるとしたらどのようなものか。
- ☐ 自身の実践経験から生かせそうな活動はないか。
- ☐ これまで見た同僚の保育実践で生かせそうな活動はないか。
- ☐ 自身が持つ知識の中で生かせそうなものはないか。
- ☐ 自身が持つ書籍、参照できる情報の中で生かせそうなものはないか。
- ☐ 自身の日常生活や成育歴における経験から生かせそうなものはないか。
- ☐ 季節や天候を活動と結びつけることはできないか。
- ☐ 園や身近にある環境や材料、道具を生かせないか。
- ☐ 地域の人材、施設、保護者も含めて地域資源として活動に結びつきそうなものはないか。
- ☐ 地域や社会で起きているニュースや出来事で活動に結びつきそうなものはないか。
- ☐ 並行して行われている活動で、他の活動に結びつくものはないか。
- ☐ 偶然に起こった出来事で生かせそうなこと、生かすと楽しそうなことはないか。
- ☐ 保護者の園や子どもに対する期待はどのようなものか。

（５）イメージした活動における推察と確認

活動イメージを生成した後、すぐに実践へと展開するのではなく、活動イメージの具体化とその活動が実践として展開された際、子どもがどのように反応し、行動するかといった推察が必要となる。そうした推察によって活動イメージを修正することが可能になり、より良い実践につなげていくことができよう。また、実践に至る前に環境面や内容面の確認、検証を行い、それをもとに具体化することで構想した活動の充実化を図ることができるだろう。

- ☐ イメージした活動を実践する場合、どのような展開を見通すか。
- ☐ イメージした活動を実施した際、子どもはどのような言動をとることが予想されるか。

- イメージした活動を行うに当たり、どのような子どもへの対応・援助が必要になるか。
- イメージした活動は、どれくらいの時間を想定するか（要するか）、時間的条件に過不足はないか。
- イメージした活動は、どのような環境で行うか、人的・物的・空間的な環境条件に過不足はないか（人数、数量、広さなど）。
- イメージした活動は、どのような材料、道具があるとより面白くなりそうか、またそれらは、調達したり、他の物で代替したりできないか。
- イメージした活動はどのようなところに楽しさがあるか。よりそれらを感じられる工夫はできないか。
- イメージした活動は子どもの発達や状況に応じており取り組みやすいか。
- イメージした活動は園の価値観や方針との整合性はとれているか。
- イメージした活動とその展開では、子どもの主体性が尊重されるか。

（６） 「活動構想」の手がかりの試案作成

上記の手がかりを、一覧としてまとめたものが表 8-1 となる。「活動構想」がさまざまなものの影響を受けたり、参照したりしながら進む複雑な過程であるからこそ、「活動構想」を行う際に、さまざまな事柄を意識したり参照したりしながら、活動内容の充実につながる事前の振り返りを可能にすると言えるのではなかろうか。保育の実践後の省察²²⁶⁾や実践の最中の省察¹²³⁾が重要であることは数多く指摘されており、より良い「活動構想」を行っていくうえでも不可欠となるが、実践に至る事前の振り返りは、実践内容に直接的に影響を与えるものとなろう。

補章 「活動構想」の手がかりと充実に向けた取り組み案

表 8-1 「活動構想」の手がかりの試案

分類	整理番号	内容
(個人・集団) 子ども理解	1	子どもはどのようなことをしていたか(外的活動)。
	2	子どもはどうしようとしているか(内的活動)。
	3	子どもの興味・関心を表すような発言やつぶやきはなかったか、あったとしたらどんなものか。
	4	子どもが興味・関心を抱いていること(遊び、モノ、場所、人、出来事、話など)は何か。
	5	子どもが経験していることは何か。
	6	子どもに育ってきていることは何か。
	7	子どもの今の発達の課題は何か。
	8	子ども同士の関係として、変化や偏り、気になる点はないか、あるとしたらどのようなことか。
	9	家庭環境も含め子どもが置かれた状況はどうなっているか。
	10	すでに何らかの活動をしている場合、ねらいと子どもの姿の間にズレはないか、あるとしたらどのようなズレがあるか。
状況の把握	11	これまで、どのような活動の連続性があるか。
	12	これまでの活動の流れで踏まえておくべき点はあるか、あるとしたらそれは何か。
	13	クラスの雰囲気や特徴は、保育者としてどのように感じているか。
	14	今後行われる行事や規定活動など、見通しを持っておくべきべき事柄はないか。
	15	いま地域や世の中で、どのようなことが起きているか、話題になっているか。
ねらいの模索・対応	16	今のクラスや在籍する子どもは、どのような活動や環境に興味をひくか。
	17	今のクラスや在籍する子どもに対して、保育者としてどのような願いを持っているか。
	18	教育・保育要領等の保育のガイドラインにおけるねらいや内容のうち、今この段階での保育実践で踏まえる必要があると思われる内容はどのようなものか。
	19	全体的な計画や長期指導計画と照らし合わせ、今この段階でどのようなねらいや内容が求められているか。
	20	既に何らかの活動をしていてねらいと子どもの姿の間にズレがある場合、ズレを埋めるか、あるいはねらいや活動を変更するか。
	21	既に何らかの活動が進んでいるとき、さらにねらいを深化させていくことができるか。
活動情報の参照と活動イメージの生成	22	活動に結びつきそうな子どもの言動はないか、あるとしたらどのようなものか。
	23	自身の実践経験から生かせそうな活動はないか。
	24	これまで見た同僚の保育実践で生かせそうな活動はないか。
	25	自身が持つ知識の中で生かせそうなものはないか。
	26	自身が持つ書籍、参照できる情報の中で生かせそうなものはないか。
	27	自身の日常生活や成育歴における経験から生かせそうなものはないか。
	28	季節や天候を活動と結びつけることはできないか。
	29	園や身近にある環境や材料、道具を生かせないか。
	30	地域の人材、施設、保護者も含めて地域資源として活動に結びつきそうなものはないか。
	31	地域や社会で起きているニュースや出来事で活動に結びつきそうなものはないか。
	32	並行して行われている活動で、他の活動に結びつくものはないか。
	33	偶然に起こった出来事で生かせそうなこと、生かすと楽しそうなことはないか。
	34	保護者の園や子どもに対する期待はどのようなものか。
	35	イメージした活動を実践する場合、どのような展開を見通すか。
イメージした活動における推察と確認	36	イメージした活動を実施した際、子どもはどのような言動をとることが予想されるか。
	37	イメージした活動を行うに当たり、どのような子どもへの対応・援助が必要になるか。
	38	イメージした活動は、どれくらいの時間を想定するか(要するか)、時間的条件に過不足はないか。
	39	イメージした活動は、どのような環境で行うか、人的・物的・空間的環境条件に過不足はないか(人数、数量、広さなど)。
	40	イメージした活動は、どのような材料、道具があるとより面白くなりそうか、またそれらは、調達したり、他の物で代替したりできないか。
	41	イメージした活動はどのようなところに楽しさがあるか。よりそれらを感じられる工夫はできないか。
	42	イメージした活動は子どもの発達や状況に応じており取り組みやすいか。
	43	イメージした活動は園の価値観や方針との整合性はとれているか。
	44	イメージした活動とその展開では、子どもの主体性が尊重されるか。

2. 「活動構想」の充実に向けた取り組み案

本研究で見出した「活動構想」のあり方の仮説から、より良い「活動構想」につながるヒントが見えてくる。それらは、今後の検討課題という面を含みつつも、「活動構想」の充実に向けた取り組み案としてまとめていきたい。

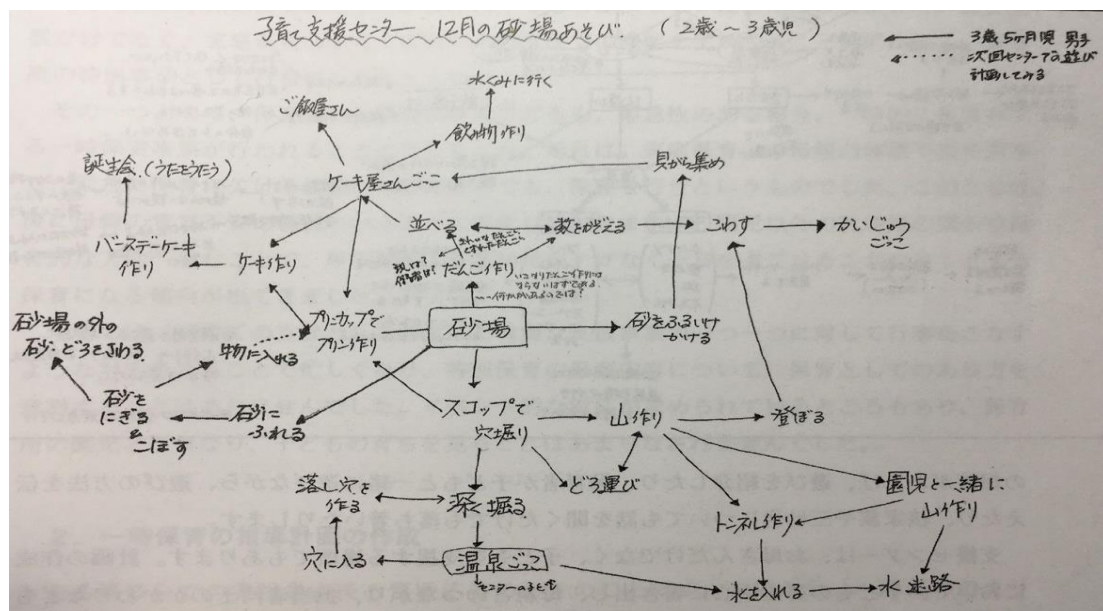
(1) 子ども理解と推察的思考に基づく「活動構想」と活動ウェブの活用

本研究において、保育者の「活動構想」では保育者の子ども理解と子どもの姿の予想が必須通過点であり分岐点になることが分かった。

しかしながら、保育者は活動を中心に指導計画を作成したり、保育を実践したりするとともに、活動が成功した・失敗したという反省・評価を行う傾向があることが指摘されている²²⁷⁾。つまり、保育者は、子ども理解以上に活動を中心に考える傾向があるということを示している。また本研究において、前年度と同じ活動や自身の実践経験の繰り返し、保育雑誌に掲載された実践の模倣など、子ども理解や推察的思考が深く行われることなく構想されていた事例も見受けられた。つまり、指導のための教科書や実施すべき内容が規定されていない保育では、子ども理解や推察的思考に基づかない「活動構想」も可能なのである。

そのため「活動構想」に当たって、しっかりと子ども理解と推察的思考を行っていくことが極めて重要であると同時に、それらを丁寧に行っていく必要がある。これらを助ける手立ての一つとして、ウェブの活用が考えられる。ウェブとは、くもの巣やくもの巣状であることを表すが、阿部・前原²²⁸⁾は、著書の中でアメリカの保育研究者である Petersen, Evelyn A.²²⁹⁾について紹介し、その指摘として、子どもを中心に置き、子どもの中から現れる興味・関心から計画を組織するような考え方をエマージェント・カリキュラム（創発カリキュラム）とし、その表現方式としてウェブ形式になる傾向があるとしている。そして、子どもの興味・関心がどこへ向いているかという子ども理解がないとエマージェント・カリキュラムは書けないと述べている。また、玉置¹⁸²⁾は、活動を見通す遊びのウェブとして、遊びの広がりや深まりや、子どもの創造的な姿を具体的な予想として示し、長期指導計画や週案において活用できることを示している（傍点筆者）。

つまり、ウェブ（資料 8-1 参照）を活用して活動を構想することで、子ども理解や推察的思考を進める手助けになると言える。ウェブを書くことで、子どもの興味や関心に基づいて、どのように活動が広がり深まっていく可能性があるのかを探り、そうした見通しを持つことで、保育者としてさまざまな可能性を視野に入れ環境構成や援助のあり方の適時性を持つことができる。このように、ウェブを活用して「活動構想」することで、子ども理解や推察的思考を深めながら進めることができ、「活動構想」の充実につながると言えるのではないだろうか。

資料 8-1 ウェブの例²³⁰⁾

（２） 具体的なねらいの明確化

① ねらいの意識化

教育・保育要領等においては、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」といった資質・能力を一体的に育むように努めることが求められている。そしてこれらは、教育・保育要領等に示されるねらい及び内容に基づく活動全体によって育むとされている。また、そのために各園において、全体的な計画やこれと関連する長期指導計画や短期指導計画が作成される。

このように各園においては、資質・能力を育むために、組織的、発展的な指導計画が作成され、それと同時に子どもの活動に沿った柔軟な指導が志向されている。つまり、保育は単に遊んでいるだけ、遊ばせているだけといった営みではなく、ねらいを持った意図的ななかかわりということである。

実際に本研究においても、保育者は活動を通してねらいを実現しようとする思考や、ねらいと子どもの姿のズレを修正しようとする思考、活動を通してねらいを深めようとする思考が確認された。これらは、保育者としてねらいを持っているからこそ至る思考であって、ねらいがあるからこそ、それに合わせた活動イメージが生成されたり修正されたりするのである。一方で、活動イメージの生成が先に行なわれ、その活動を通してどのようなねらいや内容を実現できるかといったように、ねらいが活動のあとに設定されるケースも

ある。しかしながら、どちらの場合であれ、ねらいの存在があることで活動における環境構成や保育者の配慮が検討され、子どもの主体的活動が支えられるとともに、資質・能力を育むことにつながると言えるだろう。

その一方で保育者 D への面接が、色水での和紙によるアジサイづくりから壁面製作という実践した理由を問われた際、「すいません、そんな難しくは考えずにやったんですけど。」と語るように、その活動を実施するということが自体が主目的になっていた事例もあった。このように、日々の活動実態としては、明確なねらいを持たずに展開することも可能となる。そのために教育・保育要領等では、「具体的なねらい及び内容を明確に設定」することを求めているのであろう。保育者としてこうした具体的なねらいがあるからこそ、それを実現する内容を検討したり、活動実践の最中にねらいと子どもの姿のズレを認知することができ、そのズレを修正しようと活動を再構想したり、内容の変更を図ることが可能になる。保育者として具体的なねらいを明確に持ち、意識化しておくことは、「活動構想」や活動実践において極めて重要であり、欠かせない事項であろう。

② 2017（平成 29）年改訂の新しい教育・保育要領等を踏まえたねらいの設定

ねらいが「楽しむ」「喜んで行う」といったような、現象面にのみ向けられる場合は、子どもの興味・関心自体が育たず、慣れ親しんだ好きな遊びの発展性のない継続や、「学び」につながる自己充実感を伴わない「遊びの時間」となる可能性もある²³⁾。1998（平成元）年の幼稚園教育要領以来、心情、意欲、態度等がねらいとして示されてきたが、2017（平成 29）年の教育・保育要領等のトリプル改訂（改定）において、ねらいが「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」といった資質・能力として捉えられるとともに、それまでの心情、意欲、態度は、「心情、意欲、態度」が育つ中で、よりよい生活を営もうとする『学びに向かう力、人間性等』（傍点筆者）として、資質・能力の一部に組み込まれていると読み取れる。そのため、自己充実感の伴わない単なる「遊びの時間」の時間にならないようにするならば、現象面のねらいだけでなく、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」といった側面も含めてねらいを持つことが、充実した活動に向け求められていると言えよう。

そして、その際、教育・保育要領等において新たに示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下「10 の姿」と言う。）を参照し、活動のねらいや経験してほしい内容を捉えていくことは効果的であろう。例えば、自然との関わり・生命尊重について「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じとり、好奇心や探究心を持って考

え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。」と示されているように「10の姿」は「～ようになる」と表されている。子どもが経験することの積み重ねのうえにそのような姿が現れるとするならば、日々の実践の振り返りの際、「10の姿」に示されるような経験があるか否かの視点を持つことは、「活動構想」の際の視pointsの幅を広げると言えるのではなかろうか。つまり、上記の自然との関わり・生命尊重で言えば「自然に触れて感動する経験があるか」、「自然の変化などを感じ取る経験があるか」、「好奇心や探究心を持って考え言葉などで表現する経験があるか」、「自然への愛情や畏敬の念を持つ経験があるか」といった具合に意識することは、図6で示した「活動構想」における保育者の実践的思考のうち「ねらい思考」や「活動内容に関する思考」に関連し、「活動構想」充実化につながると言えるのではなかろうか。

③ 上位方針を踏まえたねらいの設定

奥山・山名²³¹⁾は、教育課程・指導計画に対する保育者の意識調査を行い、対象者の約半数の保育者が日常保育で教育課程や年間指導計画の必要性をあまり意識していないという事を明らかにしている。また、園の保育目標と実際の保育現場における実践とが遊離しているという指摘もある²³²⁾。実際に、保育者への半構造化面接においても「うちの園らしさ」といったキーワードは語られたが、全体的な計画（保育課程）や長期指導計画に関する語りは見られなかった。保育は短期的な成長を目指すものではなく、長期的な発達を見通し、園全体の特徴や方向性を踏まえるものであるからこそ、ねらいを持つ際は、園で作成される全体的な計画や長期指導計画を踏まえていく必要があるだろう。

このように、保育者としてねらいを意識するとともに、新しい教育・保育要領等で示された資質・能力及び10の姿、また園として持つ上位方針を視野に入れて具体的なねらいを明確にしたり「活動構想」することは、「活動構想」充実化につながると言えるのではなかろうか。

（3）豊かな活動イメージの生成

「活動構想」に当たっては、保育者の子ども理解と推察的思考が重要となることは先に述べた通りであるが、それだけでは豊かな活動イメージにはつながらない。また、子どもの資質・能力を育むためには多様な経験が必要となるが、子どもから生み出される活動だけでは多様な経験に至ることは困難であると言えよう。保育者が発達の見通しを持つとともに、環境の変化を捉えながら「活動構想」し、実践していくことも不可欠となる。ここでは、子どもの多様な経験を支える豊かな活動イメージの生成に向けた保育者への提案を

整理する。

① 保育者としての情報収集や学びと模倣

本研究を通して、研究協力者が公私の区分を問わずさまざまな学びを自発的に行っている様子が見えてきた。書籍を購入してさまざまな保育実践の情報を得たり、インターネットからの情報や研修への参加から「活動構想」につなげたりしていた。また、保育とは関係のない新聞や雑誌などからも活動への着想を得ていたり、同僚の実践を見て「活動構想」に取り入れたりしていた。

これらから言えることは、保育者は「活動構想」をするに当たって、自らの経験や蓄積された記憶のみに基づいて構想するのではなく、自ら積極的に学ぼうとしているということである。保育には教科書がないため保育者に多くの自由裁量があり、活動は実に多種多様である。そのため、保育者自身の実践経験のみに頼る、つまり、過去の実践経験の繰り返しだけでは、活動の幅が広がることはないであろう。保育者自身が積極的に学び、保育に取り入れられそうな情報を得ていくことは、「活動構想」の広がりを生むことにつながる。現に、研究協力者の中には、プライベートの時間においても実に多くの研修に参加したり、保育に関する書籍を購入したりして、自身の保育実践力の向上につなげている姿があった。このような保育者の姿勢は「活動構想」に大きく寄与すると言えるだろう。

そして、保育者 B が「(保育実践に関する) 知識を増やすのと、知識だけが増えるのではなくて、いいタイミングで実際に使えるようになることが必要」と語るとともに、知り得た活動情報を「実際にやってみて定着させる必要もある」と語ったように、さまざまな方法で得た情報は実践につなげることで生きた情報となる。何名かの保育者が語ったように、まずは模倣することから始めてはどうだろうか。既に実践経験を積み重ねている保育者も、模倣によって得た情報と実践経験を組み合わせてアレンジしていけば良いであろう。「活動構想」の悩みは、活動に関する情報を多数持ち合わせることで解消される部分もあるのではなかろうか。そして、そうした活動情報を「引き出し」として多様に持ち合わせているからこそ、「活動構想」における実践的な思考に基づいて、子ども理解を踏まえながら多様な活動イメージの生成につながっていくと言えるだろう。

② 外部資源への視点と活用

保育者は、実にさまざまな事柄を参照しながら「活動構想」を行っていた。直接的に保育に関係することだけでなく、映画鑑賞や舞台鑑賞、ショッピングなどの最中に、「これ、つかえるかも」と保育と連動させて、保育に取り入れられるのではないかと構想している

様子があつた。通勤途中や休日において、自然や季節の移り変わりを感じて、それを活動に取り入れようとしたり、河原や公園で石や葉っぱ、木の枝などを拾って保育に生かそうとしたりもする。保育者 E は保育に生かせそうな情報がないかつねに意識しておくことを、「アンテナを張る」と表現していた。また、図 6 では「活動構想」の際、園外の出来事（例えばオリンピックなどの社会的な出来事などを指す）を参照したり、地域の状況を参照したりする様子を示している。

保育は環境を通して行われるため、子どもを取り巻くすべてのものが教材となり得るといっても過言ではない。また、中央教育審議会²³³⁾は、カリキュラム・マネジメントを捉える側面の一つとして、「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、家庭や地域の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」とし、「保護者や地域の人々を巻き込みながらこれを実施し、改善・充実を図っていくことが求められる」としている。また、豊田²³⁴⁾もこれからの時代の保育者に求められる力量形成の方向の一つとして、「教育に必要な知識や技術のすべてを自分一人で担うのではなく、自分以外にも、また、園以外にも、幼児にとって有意義な教育資源があることを理解して、どのようにしたらそれらとかかわり、親密な関係においてさまざまな教育力を引き出し、教育的資源として活用できるのかの方法を模索していくこと」を挙げている。

こうしたことを踏まえると、保育者は子どもと地域や社会をつなぐ媒介者であるとも言える。保育者として物的、人的な外部資源に触れたり、把握したりするとともに、地域・社会の出来事に目を向け、それらを活動に取り入れていこうとすることは、「活動構想」の際の参照材料が増えることになる。そのようにして生成された活動イメージに基づく活動実践は、子どもと地域や社会をつなぐ経験に結びつき、「活動構想」充実化に寄与すると言えるのではなかろうか。

③ 上司・同僚との対話できる関係性の構築

本研究では、「活動構想」に当たって、園の中で対話できる関係性があることの重要性も確認された。一人で「活動構想」するよりも、上司や同僚と相談することで、「活動構想」に広がりや深まりが生まれることになる。

というのも、「活動構想」の分岐点として子ども理解や推察的思考を位置付けたが、これらには絶対的な正解というものはない。あくまでも外側にいる保育者として、子どもの内的活動を想像することしかできず、多様な解釈がありうるものとなる。だからこそ、保育者が一人で子ども理解や推察的思考を進めるよりも、同僚間で対話することで、多様な

子ども理解のあり方に気付き、それによって多様な推察的思考が可能になる。

また、園内で対話できる関係性があることによって、各保育者が持つ活動の「引き出し」を共有することができる。一人ひとりが持つ活動の「引き出し」が少なかったとしても、対話する中で、それまで持ちえていなかった活動の情報を得ることができ、実践につなげていくことができるだろう。

実際に、保育者への面接からは、相談できる体制がないことへの不安や、逆に相談できることへの安心感の語りが確認された。保育者が上司や同僚と対話できる関係性にあることは、子ども理解や推察的思考について保育者それぞれの解釈を共有し、またそれに基づいてさらに推察することにつながるとともに、より良い「活動構想」につなげていくことができる。

園長等の園のリーダーが協働的なプロセスを通してチームの文化や学びの共同体を作ること、保育における効果的なリーダーシップの一つとして挙げられており²³⁵⁾、このようなリーダーシップのもと対話できる関係性を構築していく必要があるだろう。

(4) 「活動構想」を支える園環境づくり

① 環境・材料・道具の充実化と自由な使用環境の構築

本研究から、保育者が環境・材料・道具を見て「ひらめく」、「思いつく」というように活動イメージの着想を得る姿を確認することができた。園の教材庫に入って、シャボン玉や絵具を見つけてそれらを使った活動に結びつけたり、スライムの材料となるホウ砂が残っていたことでスライムづくりに繋がったりした場合であり、これらは環境・材料・道具そのものが活動イメージに直結するような事例である。別の事例では、保育者が定期的に教材庫に入り腕組みをしながら教材等を眺め、それで何かできないだろうかと活動イメージを生成しようとしていた。また、複数の保育者がプライベートな時間に、公園や河原で木や葉っぱ、石などを拾ってしまうと述べており、拾った自然素材を貯めておいて、必要に応じて保育に活用している。

保育者自身が、環境・材料・道具に興味を持ち、それらが持つ可能性や、面白さ、活用の選択肢に気付くことは、豊かな活動イメージの生成に繋がっていくものと思われる。これは保育者自身が保育材料等と対話しているとも言え、こうしたものとの対話に基づく「活動構想」によって、環境を通した保育における子どものものや環境との対話を深めることにもつながっていくことだろう。そのため、豊かな「活動構想」を支えるためには、園内に豊富な保育材料や道具があることは重要な要素であると言える。絵具や筆、紙、粘土な

どの保育で使用される保育材料には、実にさまざまな種類があり、それぞれに性質や特徴が異なる。同じような活動を行うにしても、そこで使用される材料・道具が異なれば、子どもの反応も活動の展開も大きく変わるとともに、活動の幅が広がることになる。裏を返すと、園内にある環境・材料・道具が貧弱である場合は、それが活動の幅を広げるうえでの制約となり得る。そのため、園内に豊富な環境・材料・道具があることは、保育者の「活動構想」を支えるうえで大きな影響を及ぼし、園としてこのような環境を整えていくことは極めて重要であろう。

一方で、園内の環境・材料・道具が充実しているだけでなく、それを保育者が自由裁量をもって使用できる必要がある。「(園内にある保育材料は)自由に使わせてもらってます。」と保育者 D が語ったように、それが活動に応じて使えることは、日々移り変わる活動をタイムリーに捉えた「活動構想」につながるだろう。逆に、それらを使用する許可を得るのに時間がかかったり、心理的なハードルがある場合は、活動の適時性を逃してしまう恐れもある。そのため、保育者が環境・材料・道具を自由に使えるようにしたり、使用に関しては事後承諾とするなど、柔軟な対応を取り入れてはどうだろうか。また、不足する保育材料等を気兼ねなく園長に相談し、購入を依頼できる関係性についての語りもあった。

このような、園内に豊かな環境・材料・道具があること、それらを保育者が自由裁量を持って使えることや、不足する分については気兼ねなく相談できるといった、環境面に関する充実化とその使用の柔軟さは、「活動構想」を支える重要な環境要因として整備していくべきであろう。

なお、保育材料や道具、自然素材については、保育者としてその性質や特徴、使い方について、ある程度の知識があることで、豊かな「活動構想」に結びつきやすくなる。そのため、充実した環境整備とともに、保育材料等に関する知識を得る学びが保育者にも併せて求められると言えよう。

② ノンコンタクト・タイムの保障

「活動構想」を行うにしても、その時間の確保は実践現場にとって切実な問題である。保育者が園にいる時間のうち、その多くが直接子どもとかかわっている。こうした状態にあっては、「活動構想」を行う時間はもとより、保育者間で対話し、子ども理解を共有したりする時間の確保も難しい。

保育所における保育時間は、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第 34 条において、一日につき 8 時間を原則とするとされているが、11 時間を基本的な開所時間とし、さ

らにその前後に延長保育の時間が設けられることが多い。幼稚園においては、4 時間が標準の教育時間とされるが、当該時間の前後や土曜日、日曜、長期休業期間中に教育活動が行われるようになり、預かり保育の実施園数は年々増加し、近年は 9 割弱の幼稚園において実施されている²³⁶⁾。一方で保育者の基本的な勤務時間は一日 8 時間であり、その勤務時間中にはつねに子どもがいる状態である。

こういった状態においては、保育の「活動構想」をする時間や先述のような保育者間で対話し子ども理解を深めたり、ともに「活動構想」をしたりする時間を確保することは極めて困難になる。保育園や幼稚園の一般的な収入は、公定価格によって算出され、施設の定員希望に応じて国が定めた配置基準を満たすよう人件費が試算されることになるため、保育者数を増やすという判断を容易に選択できるわけではないであろう。

しかしながら、保育者への半構造化面接からは、勤務時間内において、子どもと離れて「活動構想」ができる時間が確保されているという語りもあったように、園として「活動構想」に充てられる時間を保障していくことは、豊かな「活動構想」及びその実施につなげていくために必要不可欠であるのは間違いない。このような保育者の振り返りや翌日以降の準備を行うための子どもと触れ合わないノンコンタクト・タイムを確保するため、認定こども園において、教育課程に係る教育時間とその後の時間とを区分し、担当する保育者の勤務体制もそれに合わせて区分する例も見られる。その他にも、保育記録の ICT 化を進めたり、年間行事の見直しによる準備の簡素化など、いかに時間を生み出すかという視点に基づいて園内における時間管理を進めていくことが必要だろう。

また、ノンコンタクト・タイムが有効に機能しやすい環境づくりの事例もある²³⁷⁾。昨今では、一般企業の中には、従業員の休憩スペースの拡充や備品整備を充実させたり、使用するデスクが固定されていないフリーアドレス化を進め、同僚間のコミュニケーションの活発化や、創造的な仕事につながるような工夫が行われるようになっている。こうした同僚間のコミュニケーションや創造的な発想は当然保育においても必要とされる。しかしながら、保育の世界においては、長年子どもの生活スペースの充実に焦点が当てられ、そこで勤務する保育者が子どもから離れて過ごす場所について大きな関心が払われてこなかったのではなかろうか。

園としてノンコンタクト・タイムの確保に取り組むとともに、「活動構想」や同僚間のコミュニケーションがとりやすい環境づくりを進めることは、先述の対話できる関係性の構築にもつながりながら、充実した「活動構想」に結びつくだろう。

（５）保育観の見つめ直しと柔軟な形成

これまでも保育者の保育観と保育行為が関連していることが指摘されているが¹⁴⁴⁾¹³¹⁾²³⁸⁾など、本研究においても、保育者としての価値観・信念が「活動構想」に影響を及ぼしていることが明らかになった。

保育は、活動を通して資質・能力を育むとされるが、その活動は教育・保育要領等に記載されるねらい及び内容に基づくとされているに過ぎず、その具体的な内容は規定されていない。これは、教科書や単元が明示されている小学校以降の教育とは大きな違いである。

だからこそ保育者としては、どのような活動をすべきか、どのように構想すべきかといった実践に直結する悩みも多く、保育雑誌等の活動事例を模倣する保育者も少なくないだろう。また、他者の実践を見て、なぜあんな活動ができるのだろうかと羨望の眼差しを送る保育者もいる。

活動は保育の中心的要素と言えるが、それは子どもの経験を保障しようとするものであり、活動を実施することが目的ではない。1964（昭和 39）年の幼稚園教育要領において「望ましい経験や活動」として示されたさまざまな活動や、活動の「選択・配列」といった言葉が、活動主義と言われる保育へと方向転換していったことは忘れてはならないだろう。教育・保育要領等では、子ども理解や子どもの興味・関心、主体的な活動が強調されており、石垣²³⁹⁾は現在のガイドラインについて、明らかに児童中心主義のカリキュラム観が見られるとしつつ、保育者自身もどのようなカリキュラム観に立つかが問われるとしている。「子ども中心」のカリキュラム観を掲げながら、実は保育者主導の教育（保育）を行っている場合が多いというのである。

吉田ら²⁴⁰⁾が、保育観は保育者の気づきと関連し、保育者の気付きは単独で積み重なるのではなく、一つの出来事から連鎖し広がり、深まるという変容過程があると述べているとおり、保育観の変容は一朝一夕で行われるものではない。そのため、保育者として日々の実践と振り返りを通して保育観の見つめ直しを行い、保育観を柔軟に形成していく必要性が求められていると言えるだろう。

本研究では、保育者としてどのように「活動構想」すべきかという悩みに対して、「活動構想」の際に参照すべき事項や影響する事項、子ども理解のあり方や「活動構想」における保育者の実践的な思考などを整理してきたが、それら全体に影響を及ぼすものとして保育観が挙げられるわけであり、どのような価値観や信念を持って「活動構想」するかという点がまさに問われていると言えるだろう。

引用参考文献

- 1) 柴崎正行(1997) 戦後保育 50 年史 -証言と未来予測- 第二巻 保育内容と方法の研究
栄光教育文化研究所 pp. 263-264
- 2) 坂元彦太郎(1971) 幼児教育の課題 坂元彦太郎・荘司雅子・高橋さやか・野間郁夫・
日名子太郎・本田和子・村山貞雄 教育内容と方法 小学館 p. 336
- 3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/seisyousei/h260430/c1-2-honbun.pdf> (2018 年 4 月 1 日)
- 4) 井柳基名(1998) 保育方法と形態 山本和美(編) 保育方法・形態論 樹村房 pp. 78-80
- 5) 森上史朗(2000) 保育内容の課題 森上史朗・柴崎正行(編) 保育内容総論 東京書籍
p. 105
- 6) 高杉自子(1998) 私は保育のななにひきつけられたか 森上史朗(編) 幼児教育へ
の招待 いま子どもと保育が面白い ミネルヴァ書房 pp. 6-7
- 7) 奥山順子・諸岡美佳(2016) 3 年保育の教育課程の再編成(2) - 保育における計画
概念の理解からとらえる保幼小連携への展開の可能性 - 秋田大学教育文化学部教育
実践研究紀要 第 38 号 pp. 111-120
- 8) 森上史朗・柏女霊峰(2015) 保育用語辞典第 8 版 ミネルヴァ書房 p. 126
- 9) 金澤妙子(1999) 遊びの充実を求めて 柴崎正行(編) 保育方法の探究(第 2 版) 建
帛社 pp. 169-174 文部省(1964)
- 10) 境愛一郎・中西さやか・中坪史典(2012) 子どもの経験を質的に描き出す試み-M-GTA
と TEM の比較 - 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部第 61 号 pp. 197-206
- 11) 昭和 38 年文部省・厚生省連名通知「幼稚園と保育所との関係について」
- 12) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領
- 13) 厚生労働省(2017) 保育所保育指針 .
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2017 年 9 月 18 日)
- 14) 玉置哲淳(1998) 幼児教育カリキュラムにおける活動モデルの有効性-幼児教育独
自のカリキュラム論研究の課題と構想 2- エデュケア 19 pp. 1-16
- 15) 林信二郎(2000) 幼児教育指導法 同文書院 p. 113

引用参考文献

- 16) 文 部 省 (1964) 幼 稚 園 教 育 要 領
http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s38k/index.htm(2016 年 8 月 30 日)
- 17) 文部省(1968) 幼稚園教育指導書・一般編. フレーベル館 p. 13
- 18) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説.http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou_kaisetsu.pdf(2018 年 3 月 19 日)
- 19) 文部省(1989) 幼稚園教育要領
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/890302.htm(2016 年 8 月 30 日)
- 20) 田代和美(1999) 保育方法の変遷 柴崎正行 保育方法の探究[第 2 版] 建帛社 p. 50
- 21) 小田豊・神長美津子(1999) 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版 pp. 149-150
- 22) 河邊貴子(2016) 環境を通しての保育 日本保育学会 (編) 保育学講座 3 保育のいとなみ 子ども理解と内容・方法 東京大学出版会 p. 179
- 23) 無藤隆(2009) 幼児教育の原則 ―保育内容を徹底的に考える― ミネルヴァ書房 p. 11
- 24) 柴崎正行(1999) 保育方法とは何か 柴崎正行 (編) 保育方法の探究 建帛社 p. 4
- 25) 関口はつ江(2003) 保育をどう計画し、どう評価するか 関口はつ江・太田光洋 (編) 実践への保育学 同文書院 p. 141
- 26) 前掲 24) p. 9
- 27) 前掲 24) p. 19
- 28) 文部省(1964) 幼稚園教育要領
http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s38k/index.htm(2016 年 8 月 30 日)
- 29) 吉村香・吉岡晶子・尾形節子・上坂元絵里・田代和美(1998) 保育者の実態把握における実践構想プロセスの質的検討 乳幼児教育学研究 第 7 号 pp. 55-65
- 30) 吉村香(2000) 実践構想に顕れる保育者の価値観とその規定要因に関する試論 東京家政大学研究紀要 1 人文社会科学 Vol. 40 pp. 145-157
- 31) 名須川知子・小谷宜路(2005) 保育内容の構築に関する研究 : 公立幼稚園における保育内容の調査を中心に 兵庫教育大学研究紀要第 26 巻 pp. 9-21
- 32) 居原田洋子(2011) 学生の幼稚園教育実習時における音楽表現の教育実践に関する研究 学校音楽教育研究 : 日本学校音楽教育実践学会紀要 15 pp. 236-237.
- 33) 武内裕明(2014) 幼稚園の実習生は何を手掛かりに保育を構想するのか―ぶどうに目

- をつけた製作場面に関するインタビューからー 弘前大学教育学部紀要第 111 号 pp. 121-128
- 34) 中島寿子・大森洋子(2015) 保育者は一日の保育をどのように構想するのか 山口大学教育学部研究論叢 (第 3 部) 第 64 巻 pp. 161-174
- 35) 中島寿子・大森洋子(2016) 保育者は「帰りの集まり」をどのように構想するのか 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 42 号 pp. 89-98
- 36) 前掲 8) p101
- 37) 久富陽子・梅田優子(2008) 保育方法の実践的理解 萌文書林
- 38) 久富陽子 (2008) 「方法」を考えるとときに大切なこと 久富陽子・梅田優子 保育方法の実践的理解 萌文書林 p. 21
- 39) 梅田優子 (2008) 子どもとの充実した遊びや活動を組み立てていく方法を探る 久富陽子・梅田優子 保育方法の実践的理解 萌文書林 pp. 71-72
- 40) 小田豊・中坪史典(2009) 幼児理解からはじまる保育 幼児教育方法 建帛社
- 41) 小田豊・中坪史典(2009) 保育の方法を Brush Up する<4 つの専門性> 小田豊・中坪史典 幼児理解からはじまる保育 幼児教育方法 建帛社 pp. 2-3
- 42) 高橋貴志(2009) 保育の計画 (カリキュラム・デザイン) と環境構成 小田豊・中坪史典 幼児理解からはじまる保育 幼児教育方法 建帛社 pp. 17-18
- 43) 前掲 42) p. 21
- 44) 前掲 42) p. 22
- 45) 松浦浩樹(2009) 保育の計画 (カリキュラム・デザイン) と環境構成 小田豊・中坪史典 幼児理解からはじまる保育 幼児教育方法 建帛社 p. 52
- 46) 神長美津子・塩美佐枝(2009) 新保育シリーズ 保育方法 小田豊・神長美津子監修 光生館
- 47) 神長美津子(2009) 保育の基本と保育方法 神長美津子・塩美佐枝 新保育シリーズ 保育方法 小田豊・神長美津子監修 光生館 pp. 7-8
- 48) 前掲 47) p. 10
- 49) 神長美津子(2009) さまざまな指導形態 神長美津子・塩美佐枝 新保育シリーズ 保育方法 小田豊・神長美津子監修 光生館 p. 121
- 50) 足立佑子(2009) 学び合い育ち合うクラスづくり 神長美津子・塩美佐枝 新保育シリーズ 保育方法 小田豊・神長美津子監修 光生館 p. 136

引用参考文献

- 51) 前掲 50) p. 139
- 52) 山路純子(2009) 保育者に求められる専門性 神長美津子・塩美佐枝 新保育シリーズ
保育方法 小田豊・神長美津子監修 光生館 p. 160
- 53) 小田豊・青井倫子(2009) 新保育ライブラリ 保育の内容・方法を知る 幼児教育の方法
北大路書房
- 54) 青井倫子(2009) 幼児期にふさわしい教育の方法 小田豊・青井倫子 新保育ライブラリ
保育の内容・方法を知る 幼児教育の方法 北大路書房 p. 10.
- 55) 中坪史典(2009) 方法としてのさまざまな保育形態 小田豊・青井倫子 新保育ライブラリ
保育の内容・方法を知る 幼児教育の方法 北大路書房 p. 66
- 56) 北野幸子・角尾和子・荒木紫乃(2009) 遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術
ー実践力の向上をめざしてー 北大路書房
- 57) 北野幸子(2009) 保育の方法と技術とは何かー保育者の専門性とその向上を図るためにー
北野幸子・角尾和子・荒木紫乃 遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術
ー実践力の向上をめざしてー 北大路書房 p. 5
- 58) 前掲 57) pp. 6-8
- 59) 吉田伊津美(2009) 運動遊びと健康づくり 北野幸子・角尾和子・荒木紫乃 遊び・生活・
学びを培う教育保育の方法と技術ー実践力の向上をめざしてー 北大路書房 p. 35
- 60) 三村真弓(2009) 音楽遊びと情操教育 北野幸子・角尾和子・荒木紫乃 遊び・生活・
学びを培う教育保育の方法と技術ー実践力の向上をめざしてー 北大路書房 p. 36
- 61) 小山優子(2009) 製作遊びと表現力の育ち 北野幸子・角尾和子・荒木紫乃 遊び・生活・
学びを培う教育保育の方法と技術ー実践力の向上をめざしてー 北大路書房
pp. 40-43
- 62) 隅田学(2009) 科学遊びと科学する心の育成 北野幸子・角尾和子・荒木紫乃 遊び・
生活・学びを培う教育保育の方法と技術ー実践力の向上をめざしてー 北大路書房
pp. 44-49
- 63) 市川良子(2009) ごっこ遊びと人間関係能力の育ち 北野幸子・角尾和子・荒木紫乃 遊び・
生活・学びを培う教育保育の方法と技術ー実践力の向上をめざしてー 北大路書
房 pp. 49-54
- 64) 北野幸子(2009) 保育実践の改革の動向ー実践力の向上のためにー 北野幸子・角尾和
子・荒木紫乃 遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術ー実践力の向上をめざ

- してー 北大路書房 pp. 186-188
- 65) 上野恭裕(2010) 保育内容・保育方法総論の理論と活用 保育出版社
- 66) 松永愛子(2010) 保育方法の枠組みと規定要因 上野恭裕 保育内容・保育方法総論の理論と活用 保育出版社 pp. 109-114
- 67) 上野恭裕(2010) 「保育」の過程 ―「教育」との対比― 上野恭裕 保育内容・保育方法総論の理論と活用 保育出版社 pp. 18-21
- 68) 入江慶太(2010) 保育内容の定義と範囲 上野恭裕 保育内容・保育方法総論の理論と活用 保育出版社 p. 70
- 69) 田口鉄久(2010) 保育内容の構造化 上野恭裕 保育内容・保育方法総論の理論と活用 保育出版社 pp. 73-77
- 70) 入江慶太(2010) 生活訓練・自由遊び・系統的主活動と保育内容 上野恭裕 保育内容・保育方法総論の理論と活用 保育出版社 pp. 73-77
- 71) 阿部明子・中田カヨ子(2010) 保育における援助の方法 萌文書林
- 72) 阿部明子(2010) 保育の基本的なあり方 阿部明子・中田カヨ子 保育における援助の方法 萌文書林 p. 16
- 73) 前掲 72) p. 21
- 74) 斉藤美代子(2010) 一日の生活のなかでの援助の考え方と実践 幼稚園の 4 歳児 保育の基本的なあり方 阿部明子・中田カヨ子 保育における援助の方法 萌文書林 p. 156.
- 75) 前掲 74) p. 159.
- 76) 加藤ひとみ(2010) 一日の生活のなかでの援助の考え方と実践 幼稚園の 5 歳児 保育の基本的なあり方 阿部明子・中田カヨ子 保育における援助の方法 萌文書林 p. 170
- 77) 柴崎正行(2011) 演習 保育方法の探究 建帛社
- 78) 前掲 77) pp. 66-68
- 79) 前掲 77) p. 33
- 80) 前掲 77) p. 49
- 81) 前掲 77) pp. 49-51
- 82) 大豆生田啓友・渡辺英則・森上史朗(2012) 最新保育講座⑥ 保育方法・指導法 ミネルヴァ書房

引用参考文献

- 83) 大豆生田啓友(2012) 保育方法とは何か? 大豆生田啓友・渡辺英則・森上史朗 最新保育講座⑥ 保育方法・指導法 ミネルヴァ書房 pp. 3-4
- 84) 渡辺英則(2012) 環境を通しての保育とは 大豆生田啓友・渡辺英則・森上史朗 最新保育講座⑥ 保育方法・指導法 ミネルヴァ書房 pp. 35-36
- 85) 高嶋景子 (2012) 保育の計画・実践・評価とは 大豆生田啓友・渡辺英則・森上史朗 最新保育講座⑥ 保育方法・指導法 ミネルヴァ書房 p. 151
- 86) 前掲 85) p. 152
- 87) 前掲 85) p. 154
- 88) 前掲 85) p. 155
- 89) 広岡義之(2013) 新しい保育・幼児教育方法 ミネルヴァ書房
- 90) 大谷彰子(2013) 保育方法の本質 広岡義之 新しい保育・幼児教育方法 ミネルヴァ書房 pp. 18-23
- 91) 大江まゆ子(2013) 保育形態 広岡義之 新しい保育・幼児教育方法 ミネルヴァ書房 pp. 81
- 92) 前掲 91) pp. 83-84
- 93) 前掲 91) p. 88
- 94) 豊田和子(2013) 実践を創造する 幼児教育の方法 みらい
- 95) 日本教育方法学会(2004) 現代教育方法辞典 図書文化社 p. 19
- 96) 豊田和子(2013) これからの時代の幼児教育の方法 豊田和子(編) 実践を創造する 幼児教育の方法 みらい pp. 14-15
- 97) 豊田和子(2013) まえがき 豊田和子(編) 実践を創造する 幼児教育の方法 みらい p. 3.
- 98) 前掲 96) p. 17
- 99) 前掲 96) p. 18
- 100) 宍戸健夫(2009) 実践の目で読み解く 新保育所保育指針 保育の計画・カリキュラムと評価を中心に かもがわ出版 p. 59
- 101) 前掲 96) p. 19
- 102) 前掲 96) p. 20
- 103) 前掲 96) pp. 21-23
- 104) 田口鉄久(2013) 遊び活動の指導方法・援助 豊田和子(編) 実践を創造する 幼

- 児教育の方法 みらい p. 38
- 105) 杉山直子(2013) 課題活動の指導方法・援助 豊田和子(編) 実践を創造する 幼児教育の方法 みらい p. 63
- 106) 前掲 105) p. 65
- 107) 前掲 105) pp. 67-71
- 108) 前掲 105) pp. 72-73
- 109) 前掲 105) pp. 64-65
- 110) 小笠原圭・植田明(2016) 保育・教育ネオシリーズ3 保育の計画と方法 同文書院
- 111) 植田明(2016) 保育の計画と方法の原理－基本的理解－ 小笠原圭・植田明 保育・教育ネオシリーズ3 保育の計画と方法 同文書院 pp. 1-2
- 112) 小笠原圭(2016) 幼稚園・保育所等における保育の計画 小笠原圭・植田明 保育・教育ネオシリーズ3 保育の計画と方法 同文書院 p. 49
- 113) 岡林恭子(2016) 長期指導計画の実際 小笠原圭・植田明 保育・教育ネオシリーズ3 保育の計画と方法 同文書院 p. 62
- 114) 大岩みちの(2016) 短期指導計画の実際 小笠原圭・植田明 保育・教育ネオシリーズ3 保育の計画と方法 同文書院 pp. 82-85
- 115) 赤崎節子(2016) 環境を通して行う教育 小笠原圭・植田明 保育・教育ネオシリーズ3 保育の計画と方法 同文書院 pp. 127-129
- 116) 柴崎正行(2015) 保育方法の基礎 わかば社
- 117) 前掲 116) p. 72
- 118) 前掲 116) pp. 62-66
- 119) 前掲 116) pp. 111-112
- 120) 秋田喜代美(1992) 教師の知識と思考に関する研究動向 東京大学教育学部紀要第32号 pp. 211-232
- 121) 志賀智江(1996) 場面提示報を用いた幼稚園教師の意思決定に関する研究 日本教育工学雑誌 20(2) pp. 83-96
- 122) 中井 隆司・川下 亜紀(2003) 運動あそび場面における幼稚園教諭の意思決定過程と「個人レベルの指導論」との関係 －「個人レベルの指導論」が異なる4人の現職教諭の事例から－ 教育実践総合センター研究紀要 12号 pp. 1-10

引用参考文献

- 123) Donald A. Schön(1983) *The Reflective Practitioner*. 佐藤学・秋田喜代美 (訳)
(2001) 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える ゆみる出版
- 124) Bernstein,B(1977) *Class,Codes and Control volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* 2nd edition, Routledge & Kegan Paul. 萩原 元昭
(訳) (1985) 教育伝達の社会学 ―開かれた学校とは― 明治図書
- 125) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990) 教師の実践的思考様式に関する研究(1) 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に 東京大学教育学部紀要 30 pp. 177-198
- 126) 中坪史典・岡花祈一郎・古賀琢也(2010) 幼児同士の協同遊びを育む保育者の実践的思考 中国四国教育学会教育学研究ジャーナル第6号 pp. 31-39
- 127) 畠山寛(2015) 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」―保育者の想起に基づいて― 保育学研究第53巻第2号
- 128) 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫(2009) 保育者の語りにみる実践知―「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析― 保育学研究 47(2) pp. 174-185
- 129) 金澤妙子(1999) 遊びの充実を求めて 柴崎正行(編) 保育方法の探究(第2版) 建帛社 pp. 169-172
- 130) 上山瑠津子、杉村伸一郎(2014) 保育者の子ども理解の枠組みとしてのメンタルモデル 広島大学心理学研究 (13) pp. 211-218
- 131) 上田敏丈(2013) 保育者のいざこざ場面に対するかかわりに関する研究―発生の三層モデルに基づく保育行為スタイルに着目して― 乳幼児教育学研究第22号 pp. 19-29
- 132) 上田敏丈(2014) 初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか?―保育行為スタイルと価値観に着目して― 保育学研究第52巻第2号 pp. 88-98
- 133) 文部科学省(2013) 幼稚園教育指導資料第1集 指導計画の作成と保育の展開 フレーベル館 p. 29
- 134) 小川博久(2005) 保育者にとって「カリキュラム」を作るとはどういうことか―保育者の「時間」と幼児の「時間」の関係を問うことを通して― 幼児教育年報第27巻 pp. 39-51

- 135) 小川博久(2000) 保育援助論 萌文書林
- 136) 小川博久(2015) 保育者が遊び保育の日案を構想することの限界ー幼児の遊び文化の自立性と継続性への着目の必要性ー 幼年教育研究年報第 37 巻 pp. 67-73
- 137) 奥山順子・諸岡美佳(2016) 3 年保育の教育課程の再編成 (2) ー保育における計画概念の理解からとらえる保幼小連携への展開の可能性ー 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要(38) pp. 111-120
- 138) 槇英子(1998) 幼児の表現活動を支援する保育環境の構成ー物的環境構成の実践と理論ー 保育学研究第 36 巻第 2 号 p. 16-24
- 139) 吉村香・吉岡晶子・柴崎正行(2001) 保育における子どもの主体性と保育者の環境構成 ー選択の構造をめぐるー 乳幼児教育学研究第 10 号 pp. 21-31
- 140) 原寛道(2006) 子どもの集団遊びの展開と環境構成のあり方ー保育の現場における自由遊びを例としてー、保育学研究 44(2) pp. 167-177
- 141) 高山静子(2013) 保育における環境構成技術の構造的な把握による理論化の試み 浜松学院大学研究論集 (9) pp. 27-36
- 142) 田中謙・池田幸代・前嶋元(2014) 幼児教育・保育における「保育の環境構成」に対する実践的視点の考察 保育士養成研究第 32 号 pp. 51-60
- 143) 前掲 36) p. 101
- 144) 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子(1988) 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科 35 pp. 111-136
- 145) 鹿嶋桃子 (2013) 自由遊びにみる子ども・保育者の相互作用と発達支援 名寄市立大学紀要第 7 巻 pp. 27-35
- 146) 間宮美奈子・川上琴美・赤井住郎(2004) 保育実践の熟達化に関する考察 : 経験年数の違いによる保育実践の語りの分析から 山梨学院短期大学研究紀要 25 pp. 71-76
- 147) 高濱裕子(2000) 保育者の熟達化プロセス : 経験年数と事例に対する対応 発達心理学研究第 11 巻第 3 号 pp. 200-211
- 148) 浅川繭子・泉井みずき・加藤麻里恵・中澤潤(2008) エキスパート幼稚園教員の視点分析から見た保育者の専門性 : 実習生との比較 千葉大学教育学部研究紀要 56 pp. 105-110
- 149) 足立里美・柴崎正行(2010) 保育者アイデンティティの形成過程における「揺ら

引用参考文献

- ぎ」と再構築の構造についての検討 ―担任保育者に焦点をあてて― 保育学研究 48(2) pp. 213-224
- 150) 山内淳子・間宮美奈子・三神敬子・梶原美奈(2012)「自らの保育をとらえる視点」提示の試み―砂場遊びにおける熟達した保育者の子どもへの言葉がけの特徴― 山梨学院短期大学研究紀要 32 pp. 134-146
- 151) 秋田喜代美(1992) 教師の知識と思考に関する研究動向 東京大学教育学部紀要第 32 号 pp. 211-232
- 152) 児玉佳一(2016) 授業における教師の知識と思考に関する研究動向―1990 年代から現在までに焦点を当てて― 東京大学大学院教育学研究科紀要第 55 号 pp. 357-366
- 153) 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1992) 教師の実践的思考様式に関する研究(2)―思考過程の質的検討を中心に― 東京大学教育学部紀要第 31 号 pp. 183-200
- 154) 水野正朗(2006) 授業場面における教師の瞬時の判断と反省的思考 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻紀要教育論叢 v. 49 pp. 61-71
- 155) 松尾剛・丸野俊一(2007) 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか―話し合いを支えるグラウンド・ルール of 共有過程の分析を通じて― 教育心理学研究 55(1) pp. 93-105
- 156) 松坂由美(2012) 新任教師と熟練教師の授業比較―児童の思考解釈を深める授業の実現に向けて― 広島大学教育学部国語科授業論叢第 4 号 pp. 47-54
- 157) 田中里佳(2013) 教師における実践的思考の変容的発達に関する一考察：変容的学習論の視点からの事例分析 立教大学教育学科研究年報 (57) pp. 91-106.
- 158) 佐々木佳子(2012) 教育実践における教師の思考に関する研究の展望―教師の気づき (アウェアネス) に焦点をあてて― 北海道大学大学院教育学研究院紀要第 117 号 pp. 131-145
- 159) 姫野完治(2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望―教師の成長に関する研究動向から― 大阪大学教育学年報第 7 号 pp. 47-60
- 160) 畑和之(2011) 状況的認知論の視座-現代組織論に対してもつ、そのインプリケーション- 経営と制度 9 pp. 21-44
- 161) Suchman, L. A. (1987) Plans and situated actions: The problem of human machine communication. New York: Cambridge University Press. (サッチマン, L. A. (著) 佐

- 伯胖(監訳) プランと状況的行為-人間-機会コミュニケーションの可能性- 産業図書
- 162) 水野正朗(2006) 授業場面における教師の瞬時の判断と反省的思考 教育論叢 (名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻紀要) 49 pp. 61-71
- 163) Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement American Educational Research Journal 42 pp. 371-406
- 164) Krauss, S., Baumert, J., & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the COACTIV constructs. ZDM: The international Journal on Mathematics Education 40 pp. 873-892
- 165) Baumaert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. American Educational Research Journal 47 pp. 133-180
- 166) 木村優(2010) 教師の感情表出を受けて生徒が示す授業参加行動-中学校3学級の授業事例を対象として- 教師学研究 8・9 pp. 1-13
- 167) Zembylas, M. (2007) Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. Teaching and Teacher Education 23 pp. 355-367
- 168) 木村優(2015) 情動的実践としての教師の専門性-教師が授業中に経験し表出する情動の探究- 風間書房
- 169) 池田広子(2006) 「内省モデルに基づく日本語教育実習プログラム」における教師の成長の可能性-問題解決型決定プロセスの観点から- 言語文化と日本語教育 (32) pp. 10-19
- 170) 佐藤学 (2004) 「授業の事例研究による教職の専門性の開発」『これからの学校教育と教員養成カリキュラム 授業研究を通じた教師の学びとその支援』 東京学芸大学第5回シンポジウム記録集 pp. 21-29
- 171) 別惣淳二(2001) 教育実習の反省と自己研修課題の発見 有吉英樹・長澤憲保(編) 教育実習の新たな展開 ミネルヴァ書房 pp. 156-173
- 172) 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社

引用参考文献

- 173) 吉崎静夫(1988) 授業における教師の意思決定モデルの開発 日本教育工学雑誌 12(2) pp. 51-59
- 174) 樋口直宏(1995) 授業中の予想外応答場面における教師の意思決定 教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係 日本教育工学雑誌 18(3) pp. 103-111
- 175) 前田菜摘・浅田 匡(2015) センスメーキングプロセスとしての授業中の相互的意思決定場面の検討 日本教育工学会論文誌 39(Suppl.) pp. 109-112
- 176) WEICK, K. E. (1979) The Social Psychology of Organizing, 2nd ed. Addison-Wesley. 遠田雄志(訳)(1997) 組織化の社会心理学〔第2版〕 文眞堂
- 177) WEICK, K. E., SUTCLIFFE, K. M. and OBSTFELD, D. (2005) Organizing the Process of Sensemaking. Organization Science 16(4) pp. 409-421
- 178) 鈴木聡(2010) 小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究—体育科授業研究会に参加する小学校教師の意識調査を手がかりとして— 体育科教育学研究 26(2) pp. 1-16
- 179) 井谷恵子・岩脇あゆみ・池川佳志(2011) 小学校体育授業における熟練教師の思考に関する事例研究：授業の「基礎的条件」場面を中心に 京都教育大学教育実践研究紀要 (11) pp. 87-95
- 180) 石塚諭・鈴木直樹(2016) 体育授業における教師の思考過程の特徴に関する研究 東京学芸大学学校教育学研究論集(33) pp. 1-15
- 181) 早川由紀・大友智(2010) 体育指導における初心期の教師の意思決定と知識の関係に関する研究—大学院生の体育指導を対象として— 群馬大学教育実践研究第 27 号 pp. 107-117
- 182) 玉置哲淳 (2008) 指導計画の考え方とその編成方法 北大路書房 p. 27
- 183) 前掲 8) p. 103
- 184) 久富陽子・梅田優子(2016) 保育における援助 日本保育学会編 保育学講座 3 保育のいとなみ—子ども理解と内容・方法 東京大学出版会 p. 207
- 185) 大谷尚(2007) 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) 第 54 巻第 2 号 pp. 27-44
- 186) 大谷尚(2011) SCAT: Steps for coding and Theorization：明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 日本感性工学会論文誌

- 10(3) pp.155-160
- 187) 青井倫子(2009) 幼児期にふさわしい教育の方法 小田豊・青井倫子編 幼児教育の方法 北大路書房 pp.4-5
- 188) 前掲36) p.153
- 189) 松村明(2006) 大辞林第三版 三省堂 「ひきだし」
- 190) 前掲189) 「思いつく」
- 191) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990) 教師の実践的思考様式に関する研究(1) — 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に — 東京大学教育学部紀要第30号 pp.177-198
- 192) Schwab, J.(1969) The practical:A language for Curriculum. School Review, 78 pp.1-24
- 193) Schwab, J.(1971) The practical:arts of eclectic. School review, 79 pp.493-543
- 194) 佐藤学(1997) 教師というアポリアー反省的实践へー 世織書房 p.405
- 195) 青木一永(2017) 保育者の保育内容構想過程に関する研究 — 複線径路・等至性モデリング(TEM)を活用して — 大阪総合保育大学紀要第11号 pp.73-89
- 196) サトウタツヤ(2015) 複線径路等至性アプローチ(TEA) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ 新曜社 p.5
- 197) 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ(2012) 複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例 立命館人間科学研究第25巻 pp.95-107
- 198) 安田裕子(2005) 不妊という経験を通じた自己の問い直し過程—治療では子どもが授からなかった当事者の選択岐路から— 質的心理学研究.4 pp.201-226
- 199) サトウタツヤ(2006) 発達の多様性を記述する新しい心理学方法論としての複線径路等至性モデル 立命館人間科学研究第12巻 pp.65-75
- 200) サトウタツヤ(2009) TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして— 誠真書房 はじめに v
- 201) 中坪史典・小川晶・諏訪きぬ(2010) 高学歴・高出産の母親支援における保育士の感情労働プロセス 乳幼児教育学研究 19 pp.155-166
- 202) Valsiner Jaann(2009) 未来に向かう—過去を形成する 永続する不確定性ととも生きる.サトウタツヤ(編) TEMではじめる質的研究 —時間とプロセスを扱う

- 研究をめざして 誠信書房 p. 181
- 203) Valsiner Jaann(2009) 未来に向かう一過去を形成する 永続する不確定性とともに生きる. サトウタツヤ (編) TEM ではじめる質的研究 ー時間とプロセスを扱う研究をめざして 誠信書房 p. 18
- 204) 境愛一郎・中坪史典・保木井啓史・濱名潔(2013) 保育実践研究のツールとしての複線径路・等至性モデル(TEM)ー可能性と課題を探るー 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部第 62 号 pp. 161-170
- 205) サトウタツヤ (2015) 日本コミュニティ心理学会第 17 回大会特集 研究委員会企画シンポジウム TEA (複線径路等至性アプローチ) コミュニティ心理学研究第 19 巻 1 号 pp. 52-61
- 206) 安田裕子(2015) TEM の基本と展開 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ 新曜社 pp. 29-40
- 207) 松井愛奈(2015) 幼児による保育環境の想定外の使い方 ー日本とニュージーランドの保育者はどのように捉えるかー 心理社会的支援研究第 6 集 pp. 21-32
- 208) 松井愛奈(2017) 保育環境における想定外の使い方と遊びの発展 ー2 歳児から 4 歳児までの 3 年間の縦断的検討ー 保育学研究第 55 号第 2 号 pp. 168-176
- 209) 青木一永 (2019) 保育者の保育内容構想過程に関する研究 (その 2) ー複線径路等至性アプローチ (TEA) を活用して-. 大阪総合保育大学紀要第 13 号 (掲載予定)
- 210) サトウタツヤ(2015a) TEA というアプローチ. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ 新曜社 p. 4
- 211) 安田裕子(2015) 促進的記号と文化 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ TEA 実践編 複線径路等至性アプローチを活用する 新曜社 p. 27
- 212) サトウタツヤ(2012) 理論編 時間を捨象しない方法論、あるいは、文化心理学としての TEA 安田裕子・サトウタツヤ TEM でわかる人生の径路ー質的研究の新展開ー 誠信書房 p. 239
- 213) サトウタツヤ (2015b) 日本コミュニティ心理学会第 17 回大会特集 研究委員会企画シンポジウム TEA (複線径路等至性アプローチ) コミュニティ心理学研究第 19 巻 1 号 pp. 52-61
- 214) Thelma Harms・Richard M. Clifford・Debby Cryer(2016) 新・保育環境評価スケール① 堀橋玲子 (訳) 法律文化社

- 215) 文部科学省(2010) 幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価 ギョウセイ
p. 3
- 216) 上田敏丈(2014) 保育者の保育行為スタイルと集団活動場面におけるかかわりに
関する研究 中国四国教育学会教育学研究ジャーナル第15号 pp. 1-9
- 217) 前掲 182)
- 218) 上山瑠津子・杉山伸一郎(2015) 保育者による実践力の認知と保育経験及び省察
との関連 教育心理学研究第63号 pp.401-411
- 219) 津守真(1997) 保育者の地平 私的体験から普遍に向けて ミネルヴァ書房 p. 294
- 220) 請川滋大(2017) 「ノンコンタクト・タイム」の重要性について 高橋健介・請川
滋大・相馬靖明 新時代の保育 2 認定こども園における保育形態と保育の質 なな
み書房 p. 55
- 221) 文部科学省(2012) 幼児期運動指針普及用パンフレット
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319773.htm (2018/10/21)
- 222) J. ヘンドリック(2000) レッジョ・エミリア保育実践入門 保育者はいま、何を求
められているか 石垣恵美子・玉置哲淳(監訳) 北大路書房 pp. 58-69
- 223) 前原寛(2016) 計画と実践の関係の実際 保育学講座 3 保育のいとなみ 一子ど
も理解と内容・方法 東京大学出版会 p.290
- 224) 佐藤康富(2018) 幼児期における思考力の深化過程に関する研究 鎌倉女子大学紀
要第25巻 pp. 89-99
- 225) 森上史朗(1997) 幼稚園令(大正15年)から、新・教育要領(平成元年)まで 柴
崎正行(編) 戦後保育50年史 -証言と未来予測- 第二巻 保育内容と方法の研究 栄
光教育文化研究所 pp. 349-363
- 226) 津守真(1987) 子どもの世界をどうみるか 日本放送出版協会 pp. 183-193
- 227) 鈴木智子・鈴木香奈恵(2016) 幼児教育・保育におけるカリキュラム・マネジメン
トの工夫と課題 仁愛大学研究紀要 人間生活学部篇第8号 pp. 83-91
- 228) 阿部和子・前原寛(2009) 保育課程の研究 一子ども主体の保育の実践を求めて一
萌文書林 pp. 35-129
- 229) Petersen, Evelyn A(2003) A Practical Guide to Early Childhood Curriculum
Allyn and Bacon
- 230) 前掲 228) p. 95

引用参考文献

- 231) 奥山順子・山名裕子(2007) 幼稚園教育における計画の位置づけ -保育者の計画理解と「遊びを中心とする保育」- 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 第62号 pp.43-51
- 232) 前掲36) p.159
- 233) 中央教育審議会(2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について pp.22-23
- 234) 豊田和子(2013) これからの時代の幼児教育の方法 豊田和子(編) 実践を創造する 幼児教育の方法 みらい pp.22-23
- 235) Iram Sraj・Elaine Hallet(2017) 育み支え合う 保育リーダーシップ -協働的な学びを生み出すために 秋田喜代美(監訳) 鈴木正敏・淀川裕美・佐川早季子(訳) 明石書店 pp.39-40
- 236) 文部科学省(2015) 幼児教育実態調査 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/01/17/1278591_05.pdf (2018年10月1日)
- 237) 木村創(2017) 認定向山こども園における「保育の質」向上の取り組み 健介・請川滋大・相馬靖明 新時代の保育2 認定こども園における保育形態と保育の質 ななみ書房 p.38-39
- 238) 杉村伸一郎・桐山雅子(1991) 子どもの特性に応じた保育指導 -Personal ATI Theoryの実証的研究- 教育心理学研究 第39巻1号 pp.31-39
- 239) 石垣恵美子(2002) カリキュラム編成における保育者の選択と課題 石垣恵美子(編) 新版幼児教育課程論入門 建帛社 p.8
- 240) 吉田満穂・高橋敏之・西山修(2016) 自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程 岡山大学教師教育開発センター紀要第6号 pp.38-48

謝辞

この学位論文の執筆に際し、実に多くの方々のご指導、ご支援、ご厚意をいただきました。心より感謝申し上げます。

主指導教員である大阪総合保育大学大学院玉置哲淳先生には、博士前期課程からひとかならぬご指導をいただきました。玉置先生のご指導を仰ぐたびに、木を見て森を見ずといった状況になっていた自分自身に気づくことができ、長いトンネルの先に光を持ち続けることができました。また、玉置先生との研究談義では、保育や研究の面白さ、奥深さを実感することができ、学ぶということの幸福感を味わうことができました。

また、大阪総合保育大学の山崎高哉前学長、大方美香学長、瀧川光治教授はじめ、大学のすべての先生方からのあたたかく貴重なご助言・ご指導なくしては、長い旅路を走りきることはできなかったように思います。そして、大変お忙しい中、副査をお引き受けいただきました、広島大学教授・中坪史典先生には厚く御礼申し上げますとともに、査読いただきますことを光栄に存じます。

保育園を運営する社会福祉法人に勤務する私は、自身が理論と実践の架け橋になれるよう、そして、保育の質の向上や保育者の困り感を解消できるような研究を志してきました。そのため前期課程では、保育者がエピソード記述に取り組むことで子ども理解がどのように変容するか実証的研究を行ったものの、エピソード記述の困難さや研究協力の負担感もあったせいか、3名の研究協力者（自園職員）のうち2名が研究終了後に退職してしまうといった事態となり、自身の研究活動の意義に悩んだ時期もありました。しかし、その数ヵ月後、退職した2名の保育者から復職したいとの連絡があり、大きな安堵感を抱いたことが昨日のように思い出されます。後期課程では、そうした背景もあり、研究協力者への負担を最小限にするために、実証的研究から面接調査へと方法を変え保育現場に還元できる研究を目指しました。研究のあり方に悩みながら進めてきた日々だったように思いますが、本研究にご協力いただいた7名の保育者の皆様に厚く御礼申し上げます。

そして、社会福祉法人で勤務しながらの研究活動を継続してこられたのは、職場の皆様のご理解とご協力があってこそでした。研究成果を現場に還元していくことで皆様へのご恩返しをしてまいりたいと思っています。本研究における補論はそのような思いの一部となっています。

謝辞

保育とは別世界にいた私が転職をきっかけに保育の道に飛び込んだ当時、まさか学位申請論文を執筆しようとは夢にも思っていませんでした。大方美香先生との出会いによって博士前期課程に入学し、苦しみながら修了した開放感に浸りながらも、なぜ後期課程に進学したのか。それは「一度止まったら、また走り出すのは難しい。エネルギーがある今、そのまま走り続けたら。」という妻の一言のおかげです。

前期課程2年間、後期課程4年間、計6年間において、家族との時間をなかなかとれず負担をかけてしまいましたが、それでも自身の研究活動を懸命に支えてくれた妻と息子に心より感謝いたします。

「そのまま走り続けたら」という妻の言葉によって開けた世界の大きさに、言葉の持つ力を感じつつ、改めて本論文の執筆にあたり支えていただいたすべての皆様に心より御礼申し上げます。本当にありがとうございました。

2018（平成30）年12月15日

大阪総合保育大学大学院

児童保育研究科 児童保育専攻 青木 一永